

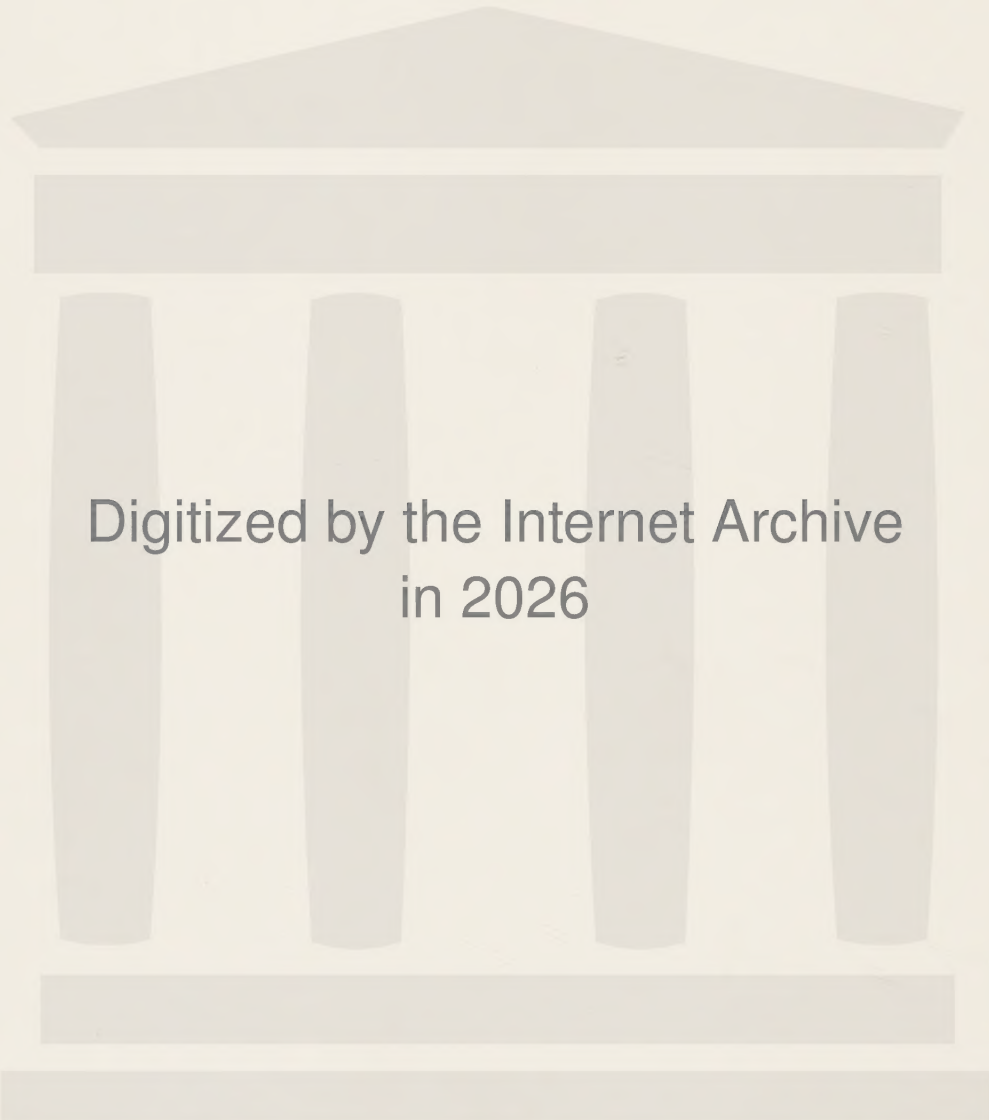
Charles ROSSET

L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE DU LATIN

TOME I

Thèse présentée
devant la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
de Paris en 1970

SERVICE DE REPRODUCTION DES THESES
DE L'UNIVERSITE DE LILLE III



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551625_0002

Charles ROSSET

L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE DU LATIN

TOME I

Thèse présentée
devant la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
de Paris en 1970

SERVICE DE REPRODUCTION DES THESES
DE L'UNIVERSITE DE LILLE III



On a tant écrit sur l'enseignement du latin (1) qu'on devrait avoir tout dit. Mais, semble-t-il, on n'a jamais adopté le point de vue auquel nous nous plaçons ici, celui de la psychologie appliquée, de la recherche rigoureusement expérimentale. Les articles, les ouvrages qui traitent de l'enseignement du latin (nous en avons lu plusieurs, nous n'avons pu tout lire) expriment des jugements sur la valeur de la culture dite classique, déplorent son déclin, réclament en sa faveur, recommandent telle et telle mesure comme une panacée. Il arrive même que certains auteurs jettent de la poudre aux yeux, qu'un ouvrage fasse quelque bruit par ses âpres critiques de ce qui se fait et par de belles promesses de procédés meilleurs, et soit l'oeuvre d'un novice enthousiaste assez peu au fait de la pédagogie en général et du latin en particulier, et destiné lui-même à une brève carrière dans l'enseignement. Mais cela est exceptionnel: les auteurs parlent de bonne foi et généralement d'expérience. Seulement cette expérience est toujours l'expérience personnelle, peu communicable; elle est art plutôt que technique; elle sert l'individu qui la possède, elle n'instruit guère autrui. Si elle invite à adopter une conduite dans une circonstance donnée, la démonstration n'est pas rigoureusement faite de la valeur de cette conduite. Et cette fameuse expérience du maître, acquise par lui peut-être au prix du sacrifice des premières générations d'élèves qu'on lui confia, se fige fréquemment en petits procédés routiniers; or la routine est un suicide. Ce qui sert la science et le progrès, c'est une curiosité sans cesse à l'affût, une souplesse prête à toutes

(1) Pour se faire une idée du nombre des publications sur ce sujet, on peut consulter J/ Marouzeau, Dix années de bibliographie classique, p. 1199-1217, pour les années 1914-1924, et, pour les suivantes, les pages de L'Année philologique qui recensent la plupart des ouvrages et articles parus sur l'enseignement des langues classiques.

les réadaptations. Certes, la plupart des maîtres, par leur bon sens, par leur conscience professionnelle, échappent à la routine, ou du moins à ses pires conséquences. Du reste, ils auraient beau jeu de riposter aux critiques: "Que nous proposez-vous de mieux ? Et, si vous avez quelque chose à proposer, êtes-vous à même de démontrer que vos procédés réussiront mieux ?" Et de citer ce mot d'un auteur qu'on ne peut soupçonner de s'opposer aux idées nouvelles (2): "La science psychologique n'a pas de formules toutes prêtes à substituer aux recettes de la routine." Constatation prudente, qui, loin de porter une condamnation contre les chercheurs, doit être un stimulant pour eux. Quoi ? tout enseignant est-il condamné à la routine ? Lui faut-il se résigner à cette sclérose ? Ne peut-il lui échapper, se faire chaque jour un regard neuf, remettre en cause les principes apparemment acquis pour ne se fier qu'à l'observation et à l'expérience contrôlées par une saine critique ? Et ne peut-il démontrer qu'une technique vaut mieux qu'une autre ? Si l'on a tant écrit sur l'enseignement du latin sans plus songer à contrôler expérimentalement les assertions qu'on ne le faisait il y a quelques siècles seulement pour les sciences de la nature, c'est la preuve que la pédagogie n'est pas encore traitée scientifiquement comme la médecine est parvenue à l'être depuis une centaine d'années (3). Ne nions pas qu'il y ait un art pédagogique, comme il y a un don médical: l'activité du pédagogue et celle du médecin s'exercent de personne à personne, ce qui leur confère un caractère propre bien distinct de celui de l'action de l'ingénieur sur la matière. Mais l'exercice de cet art ne peut se

(2) R. Zazzo, dans sa Préface à J. Simon, Psychopédagogie de l'orthographe, P. U. F., 1954, p. VI.

(3) Le retard de l'une sur l'autre est dû en partie à ce que l'expérimentateur, pour la physiologie et la thérapeutique, peut utiliser l'animal; pour la pédagogie, le sujet à instruire est le seul sujet d'expérience possible, ce qui limite beaucoup l'expérimentation.

concevoir sans une formation scientifique, sans une mise à jour perpétuellement refaite des procédés. Voit-on aujourd'hui un médecin, ses études terminées, s'en tenir à cet acquis, sans se préoccuper de la science en marche ? De même un professeur honnête entretient, développe sa culture. Mais prenons-y garde : il ne s'agit pas seulement pour lui de bien connaître ce qu'il doit enseigner, il s'agit de savoir aussi comment l'enseigner, et cela est d'autant plus nécessaire que le sujet à instruire est plus jeune. Le pédagogue doit donc se tenir à jour d'une part dans la connaissance de la matière qu'il enseigne, d'autre part dans la pédagogie de cette matière. L'enseignant ne peut se contenter d'être, comme le savant, un spécialiste d'une science déterminée ; il lui faut être encore un spécialiste de l'enseignement de cette science, et il est singulier et affligeant qu'on oublie cet impératif ou qu'on fasse comme s'il n'existait pas, au détriment des élèves mêmes, quand l'instinct pédagogique et la droiture du maître ne viennent pas compenser en partie l'insuffisance de sa préparation technique.

Ainsi le but de la présente recherche a été d'offrir aux enseignants, surtout à ceux qui ont la charge d'enseigner les langues, et particulièrement le latin, une somme de faits observés et classés et d'expériences méthodiquement conduites, d'où sorte quelque lumière sur les difficultés que rencontrent les débutants des classes de l'enseignement du second degré. Au cours de cette étude, nous serons plusieurs fois amené à formuler des critiques sur les méthodes pratiquées ou recommandées par ceux qui furent nos maîtres : nous serions au regret que cette indépendance de vue passât pour de l'irrespect. La recherche pédagogique et le progrès supposent l'exercice d'une liberté totale qui n'est ni présomption ni ingratitude. De cette somme d'observations, que tout enseignant pratique, quoique moins systématiquement sans doute, une pédagogie naîtra, ou plutôt un certain esprit pédagogique, fait de soumission aux réalités et de compréhension de l'intelligence en plein développement de l'enfant, du pré-adolescent, de l'adolescent ; c'est de cela que, professeurs, nous avons le plus besoin.

De recettes, de "trucs" du métier, dont certains sont avides, il sera peu question ici. L'ingéniosité individuelle, avec laquelle bien des enseignants rivalisent dans la découverte de procédés pratiques, sera mieux stimulée par une vue claire des réalités en profondeur telles qu'elles se dégagent des observations et des expériences que nous allons exposer.

Dès le début de cette recherche, nous avons fait une différence entre l'observation et l'expérience. L'observation consiste à noter tout simplement ce que la réalité quotidienne offre au jour le jour; l'expérience, ou mieux l'expérimentation, consiste à créer des conditions dans lesquelles on provoque l'apparition des phénomènes que l'on désire observer plus systématiquement. Il ne nous paraît pas qu'on doive préférer l'une à l'autre: sans l'expérimentation, les observations constitueraient longtemps un amas d'éléments décousus dont on tirerait difficilement parti; sans l'observation des faits tels qu'ils se présentent naturellement, on imaginerait mal quelles expériences valent vraiment la peine d'être menées pour qu'on puisse rendre compte du comportement ordinaire des sujets.

Nous partons donc toujours de la simple observation des faits tels que les circonstances de la vie de la classe les présentent. Jamais nous n'écartons un fait: s'il est irritant, s'il contrarie notre attente, s'il contredit une observation précédente, il ne peut qu'être précieux, puisqu'il signale une erreur d'interprétation. Nous nous refusons par ailleurs à traiter les faits à la légère: des mots comme "étourderie", "paresse", ou même "bêtise", n'ont aucune valeur explicative.

Une observation provoque-t-elle la surprise? Nous nous efforçons de la rattacher à nombre d'autres: cette tentative de coordination permet des rapprochements quelquefois lumineux. Les observations diverses se groupent, soit en des ensembles de faits qui dépendent de causes communes, soit en des séries (4) où le même phénomène apparaît à des degrés divers: dans l'un

(4) Voir G.-H. Luquet, Les dessins d'un enfant, étude psychologique, Alcan, 1913: Préface, p. XXIII-XXIV.

ou l'autre cas, le hasard paraît éliminé, et la recherche d'une explication sérieuse est possible (5).

Mais l'explication suggérée par ces rapprochements est-elle vraie ? Il arrive qu'elle semble lumineuse, mais c'est un éblouissement qui peut aveugler. La recherche psychopédagogique se fonde sur l'observation, mais elle ne peut s'en tenir là. C'est alors à l'expérimentation de mettre en évidence que les faits observés dépendent de certains facteurs: tels antécédents étant donnés, aura-t-on bien telle et telle conséquence ? Par exemple, est-il toujours vrai que les mots d'une langue étrangère sont plus aisément traduits par nous dans notre langue maternelle que ceux de notre langue maternelle dans la langue étrangère ? On verra que, sur un fait qui semble relever de l'observation courante, nous avons multiplié les expériences et observé des variations imprévues.

Un fait peut être considéré comme scientifiquement connu lorsque son retour est prévisible dans des conditions données, et lorsqu'on a pu mesurer le phénomène dans ses manifestations

(5) Le danger est ici, en imaginant une explication plausible, d'y croire trop vite. Une explication bien naturelle, dont la démonstration semble superflue, peut être fausse. Une élève de Sixième écrit dans un thème ejus cornus pour ejus cornua : erreur de genre, dira-t-on; nous constatons qu'elle a voulu mettre le génitif singulier en transférant sur le nom le cas du démonstratif jouant le rôle de possessif; et, de fait, pour première correction, elle propose cornuum. Voici une phrase donnée à traduire en Cinquième: Je me réjouis de t'avoir rencontré; un élève traduit: Me gaudeo tibi occurrisse; or nous constatons que me n'est pas pour lui le sujet de l'infinitif, mais vient de ce qu'il a traduit je me réjouis par me gaudeo. Dans un exercice de déclinaison, un débutant a écrit pour ablatif pluriel iisdem apro, et corrige en ajoutant un s au dernier mot, qui devient apros: c'est l' s du pluriel français, de l'aveu du sujet, ajouté à la forme latine du singulier, mais quel correcteur, à la lecture, n'aurait pas plutôt cru à une confusion de l'ablatif avec l'accusatif ?

essentielles. Cette mesure, c'est, par exemple, dans le cas qui nous occupe, puisqu'un fait psychique n'est pas directement mesurable, la fréquence au moins relative avec laquelle le phénomène se produit dans un groupe donné: c'est l'expérimentation seule qui permet d'atteindre une telle précision. Nous en donnerons un exemple dans un instant.

Il y a des points sur lesquels il n'est pas question d'expérimenter à proprement parler. Les élèves de tels âges préfèrent-ils le thème ou la version ? Quel genre de textes goûtent-ils ? Il s'agit plutôt d'enquête. Quand l'observation a fait sentir l'intérêt d'une enquête de ce genre, on l'entreprend oralement, par des entretiens tête-à-tête, mais on peut ensuite tenter de l'élargir au moyen d'un petit nombre de questions d'une forme étudiée auxquelles répondent par écrit des groupes entiers. Est-ce possible ? se dira-t-on. Il ne s'agit plus, certes, d'aller en profondeur, mais de se faire une idée de l'ampleur des réactions, déjà un peu prévues par les précédentes observations trop fragmentaires, de toute une population scolaire de tel et tel âge dans un cas donné. Cette population se divise en groupes entre lesquels des comparaisons sont possibles: on voit avec l'âge évoluer le sentiment de l'écolier sur la nature des règles de sa langue, ses préférences pour un exercice scolaire ou pour un autre, une certaine variation des intérêts selon l'âge et selon le sexe, etc. La régularité même de ces variations dans un résultat d'ensemble incite à croire qu'on a vraiment dépassé l'observation du cas individuel pour atteindre un fait général. Le rapport peut ne pas s'exprimer ou mal s'exprimer en une formule mathématique, il est vrai; mais ce n'en est pas moins un progrès dans la connaissance des tendances qui agissent sur l'écolier au cours de son évolution.

L'observation des faits, leur coordination, l'expérimentation qui complète l'observation et fait du phénomène une sorte de chose à la disposition de l'expérimentateur et mesurable par lui dans certaines de ses manifestations, l'enquête qui élargit le champ d'observation et précise des modalités, tout cela

aboutit à deux résultats. L'un est une interprétation psychologique qui en donne l'explication. L'explication est-elle sûre, complète, définitive ? C'est là sans doute que les mécomptes sont le plus à craindre, d'autant qu'un fait psychologique est fréquemment "surdéterminé", c'est-à-dire que plusieurs facteurs jouent à la fois: les explications multiples ne s'excluent pas nécessairement (6). L'autre résultat est d'ordre pratique. Il ne servirait pas à grand-chose d'avoir observé, d'avoir expérimenté, d'avoir réalisé un tableau statistique des fréquences du retour d'un phénomène, si l'on ne tirait de tout cela une utilisation pédagogique. Un tel travail, en définitive, vaut par une certaine efficience dans les techniques d'enseignement (7). Il peut aboutir à proposer un procédé nouveau: reconnaissons-le, c'est le cas le plus rare. Bien plus fréquemment, il invite à une modification de méthodes traditionnelles: utiles mises au point dues à une meilleure connaissance des possibilités de l'élève, dont l'effort mieux dirigé obtient un rendement meilleur. Enfin, assez rarement, la conclusion peut être une approbation de procédés traditionnels d'enseignement. Et cela ne veut pas dire qu'alors ce travail aura été inutile: à un procédé purement empirique succédera un système pédagogique rationnel avec une meilleure intelligence des problèmes et sans doute une amélioration des rapports entre le maître et l'élève. Tel doit être, en définitive, le profit des observations et des expé-

(6) Voici un petit exemple. Nombre d'élèves de Quatrième et de Troisième écrivent mejor au lieu de mejior. Ces sujets apprennent l'espagnol: la confusion est-elle évidente? On trouve que les sujets qui n'ont pas commencé l'espagnol commettent la même faute: chez ceux-là, il y a l'influence de l'antonyme pejor; mais cette explication vaut ~~pour partie~~ aussi en partie pour les autres évidemment.

(7) La pédagogie n'est qu'un des aspects de la psychologie appliquée. Or "la psychologie appliquée, tirant son origine des problèmes que pose la pratique scolaire, industrielle, commerciale, judiciaire, n'a d'autre raison d'être que ses résultats, son efficience." (H. Wallon, La psychologie appliquée, dans la Revue philosophique, t. CIX, 1er semestre, 1930, p. 99.)

riences d'une recherche psychopédagogique, si du moins elle parvient à son terme.

Car la recherche ainsi comprise est longue et difficile. La nôtre s'est étendue sur vingt-cinq années d'enseignement au cours desquelles nous avons généralement suivi les mêmes élèves jusque durant quatre années. Ces élèves ont été tantôt des garçons, tantôt des filles (8), à tous les niveaux de l'enseignement du second degré, dans six établissements différents, la plupart situés dans la région parisienne. Ce sont là, d'après la comparaison que nous avons pu faire, des conditions favorables assez exceptionnelles, conditions d'ailleurs nécessaires pour que l'observation ne reste pas superficielle; et, pour nous les assurer, nous avons éventuellement sacrifié d'autres intérêts. Il faut, pour apprécier la valeur d'une formule ou d'une technique, pouvoir constater objectivement, par soi-même, ce qu'elles donnent trois ou quatre ans plus tard; faute de quoi on se leurre facilement sur un résultat immédiat, qui n'est qu'un truquage. Voici un exemple. On enseigne en Sixième que la conjonction latine ut, suivie du subjonctif, signifie afin que; et, dans les exercices, on n'offre que des cas de cet emploi et de cette acception. L'élève retient aisément que ut se traduit par afin que, et, quatre ans plus tard, ne s'est pas encore débarrassé de cet automatisme, que le verbe qui suit soit au subjonctif ou non. Que fallait-il donc faire ? Lui présenter l'interprétation de ut comme un problème: suivi du subjonctif, ut peut se rendre par que et par afin que; suivi de l'indicatif, ut peut signifier quand, dès que. C'est encore incomplet, et le remède n'a pas une efficacité totale et miraculeuse; mais l'attitude imprimée à l'esprit de l'élève est toute différente, et bien plus utile, pour l'avenir du moins: car il est évident que, sur le moment, ce sera moins facile. Mais le résultat immédiat n'est pas ce qui compte le plus. Il est bien regrettable qu'un professeur soit parfois enfermé dans une classe, maintenu

(8) On voit qu'une expérience nous a manqué, celle de la classe mixte: nous n'avons eu des garçons et des filles simultanément qu'une fois durant quelques semaines d'un été exceptionnel.

à tel niveau, alors que son ouverture pédagogique et sa compétence gagneraient à ce qu'il suivît ses élèves: il comprendrait infiniment mieux l'importance de certaines habitudes contractées et apprendrait à prévoir plus loin que le bout de l'année. On proposant une formule dont l'élève ne doit ni ne peut un an plus tard faire table rase. Oserons-nous le dire ? Un bon professeur de latin de Sixième doit pouvoir enseigner en Première; la réciproque serait moins vraie: on peut être un excellent professeur de Première, et même de Première Supérieure, et n'être pas capable de bien enseigner en Sixième. C'est qu'il ne s'agit pas seulement, avec des débutants, d'être latiniste, mais qu'il faut être latiniste et pédagogue.

On ne nous croirait évidemment pas si nous prétendions avoir, au cours de ces vingt-cinq années d'enseignement, mené notre recherche méthodiquement, point par point, sans tâtonnement, sans incertitude, en toute lucidité. Quand on s'engage dans une longue recherche, le hasard joue un grand rôle, et partout surgit l'imprévu. Et c'est d'abord un pur hasard qui nous fit professeur de latin: c'est bien ce à quoi nous nous destinions le moins. mais une chose est vraie: quel qu'eût été l'enseignement dont on devait nous charger, nous l'aurions abordé comme l'occasion d'une étude de psychologie. La recherche pédagogique nous passionnait: pourquoi ne pas étudier l'enfant, l'élève, dont la psychologie nous intéressait tant, aux prises avec ce latin, qui, alors du moins, ne nous intéressait guère ? Cette recherche nous aura demandé quatre fois plus d'années que nous ne pensions. Cela s'explique. Elle ne pouvait être sérieuse que nourrie d'observations, spontanées ou provoquées. Or, pas d'observations sans sujets à observer: notre recherche n'était pas un travail de cabinet ou de bibliothèque; sauf étude de cas individuels, elle ne pouvait guère avancer qu'au cours de l'année scolaire. Et encore ne fallait-il pas sacrifier l'intérêt des sujets à observer à celui de l'observateur! La classe n'est pas un pur laboratoire; c'est tant mieux sans doute, car, somme toute, on saisit mieux le comportement global de l'élève en tant que tel en classe qu'au laboratoire. Les élèves ont droit à un enseignement efficace, ou du moins à un enseigne-

ment qui porte en lui de grandes chances de succès, ce qui exclut les initiatives trop risquées; on ne peut pas non plus mener une expérience un peu longue, théoriquement intéressante, mais dépourvue d'une fin pédagogique pratique entrevue: le temps des élèves ne nous appartient pas à ce point. Autre contretemps: nous n'avions pas toujours sous la main le groupe que nous désirions: il nous fallait attendre parfois plusieurs années pour reprendre une enquête interrompue et utiliser une technique dont nous espérions beaucoup (9). Disons-nous même qu'auprès des autorités, auprès de nos collègues, nous avons toujours rencontré compréhension, appui, concours bienveillant ? Ce serait trop beau. Il a fallu surmonter bien des difficultés, voire quelque malveillance. Un bon nombre de fois cependant, nous avons été cordialement aidé par ceux-ci et par ceux-là: que ces collaborateurs occasionnels sachent que notre gratitude leur est acquise. Mais aussi que ceux qui s'intéressaient à la publication de ce travail excusent notre lenteur: quand on s'engage dans la voie de la recherche, comment promettre un résultat à point nommé, et même quand peut-on dire avoir terminé ? "On n'a jamais fini d'apprendre," dit Schumann dans ses admirables conseils aux jeunes musiciens. On n'a jamais fini, quand on s'aventure dans la complexité de problèmes humains, de faire des expériences. A quel moment convient-il tout de même de s'arrêter, de conclure ? On voudrait toujours contrôler un point, préciser un rapport, mieux assurer une corrélation. Que de scrupules, et combien il est difficile en psychologie d'aboutir à une formule un peu rigoureuse ! Il faut pourtant, si imparfaits que soient les résultats, les présenter enfin, quand ce ne serait que pour inciter d'autres à les discuter et à mieux faire.

Nous venons de parler de corrélation. La découverte de corrélations sûres est une des hantises du chercheur, et cette recherche, en psychopédagogie, est souvent décevante, dangereuse

(9) Nous avions, en vacances, par des leçons d'analyse, préparé minutieusement un sujet sur le point d'entrer en sixième à comprendre la signification des désinences casuelles: en découvrirait-il ainsi la portée ? Un hasard l'éloigna juste la veille du jour décisif de l'expérience. Une occasion équivalente ne reparut que sept ans plus tard.

aussi (10). Les groupes dont dispose un professeur, même si les classes d'aujourd'hui sont surchargées, ne sont pas toujours assez nombreux pour justifier le calcul d'une corrélation pour l'examen de laquelle, même fortement positive, l'écart probable reste alors nécessairement élevé. Si l'on fait appel aux effectifs d'autres classes pour accroître le nombre des sujets, on ne rencontre pas toujours chez ses collègues compréhension et savoir-faire: or un changement dans le détail d'une épreuve, insignifiant pour le profane, peut en modifier profondément les conditions. On conseille donc au pédagogue épris de recherche de s'en tenir ordinairement à ses propres élèves, de les suivre s'il le peut, de concentrer sur eux son attention plutôt que d'étendre superficiellement son observation sur un grand nombre: car c'est l'étude approfondie de quelques cas individuels, si l'on se garde de généraliser trop vite, qui forme l'observateur; et c'est là un conseil excellent, dont les

(10) "Pas plus que toute autre mesure en psychologie, une corrélation n'a de signification par elle-même. La recherche de corrélations à tout prix a fait commettre bien des inepties. [...] Les mesures numériques en psychologie ne sont un moyen d'analyse que dans la mesure où elles se subordonnent à l'esprit expérimental." (H. Wallon, Principes de psychologie appliquée, A. Colin, 3^e édition, 1942, p. 121.) C'est pourquoi P. Guillaume nous disait estimer suffisant dans une étude qui ne ferait état que de groupes peu nombreux de porter sur un graphique les résultats des deux épreuves entre lesquelles on cherche une relation, la notation de l'une utilisant pour échelle l'axe des abscisses, celle de l'autre l'axe des ordonnées; la répartition des points figurant la position de chaque sujet, si la dispersion est assez grande, est en effet parlante: tous ces points, dans le cas d'une corrélation véritable, entrent dans un polygone enveloppant très allongé orienté obliquement. C'est sans doute renoncer à la rigueur du résultat chiffré; mais il faut se garder de la superstition des chiffres, surtout quand on dispose de petits groupes pour lesquels le calcul de pourcentages, par exemple, est un véritable leurre. Du reste, il ne faut pas croire trop vite à une corrélation positive entre deux aptitudes spéciales: il s'agit souvent d'un simple facteur d'intelligence générale.

circonstances nous ont permis de profiter surtout au début de notre carrière, où nous avons eu des classes d'une vingtaine de sujets au plus chacune, dont nous avons pu étudier beaucoup d'éléments individuellement pendant plusieurs années consécutives. Mais enfin, dès qu'on dispose de groupes un peu nombreux, on éprouve légitimement le désir de contrôler par le calcul l'importance des rapports qu'on entrevoit; et là encore les surprises et les déconvenues sont fréquentes. L'instabilité du groupe sur lequel on comptait pratiquer quelques séries d'expériences fort simples réduit le nombre des sujets (11). Les épreuves scolaires adoptent rarement la forme rigoureuse de tests; et cela est naturel: le but du maître, en classe, est moins d'observer ses élèves en mettant en évidence la variation individuelle que de les faire réussir en obtenant d'eux les meilleurs résultats, et l'épreuve de niveau n'est pas une épreuve d'aptitude: les résultats ne sont pas toujours assez dispersés autour des moyennes. Par ailleurs, quand on réalise, par exemple, une épreuve de mémoire qui semble bien correspondre aux exigences de l'acquisition de la morphologie latine, on peut ne trouver qu'une corrélation assez médiocre, pour le groupe, entre ce test et le résultat d'un examen. C'est qu'à la réussite occasionnelle du test, qui est une épreuve brève et a pu amuser, certains sujets, stimulés, ont mis toutes leurs possibilités, tandis que l'étude des déclinaisons et des conjugaisons exigeait un effort long et persévérant: certains facteurs du caractère sont venus perturber des résultats pour lesquels on ne comptait, à tort, que sur les aptitudes intellectuelles. Y a-t-il, dans

(11) Voir par exemple Hans Aebli, Didactique pédagogique, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1951, chap. XI-XIV. L'auteur, pour comparer deux méthodes d'enseignement de certaines notions arithmétiques, dispose de deux classes; il est contraint d'éliminer les sujets que des absences ont privés de certaines leçons pour l'acquisition des notions qui font l'objet de l'épreuve finale, et les deux groupes, équivalents au départ, quand l'effectif était complet, se réduisent à vingt-six et vingt-trois sujets seulement.

ces conditions, des tests susceptibles de déceler une "aptitude au latin" ? Le problème se pose, surtout à une époque où la création d'un "cycle d'observation" et d'un "cycle d'orientation" implique apparemment la possibilité de formuler un jugement de valeur sur des élèves d'une douzaine d'années et de motiver des options sur lesquelles il sera toujours un peu difficile de revenir.

Ainsi notre travail, par la force des choses, a suivi une marche beaucoup plus irrégulière qu'il ne semblera dans les chapitres qui vont suivre. Idée que se fait l'enfant des lois grammaticales du langage, mode d'acquisition d'un vocabulaire et d'une morphologie, intelligence d'une phrase latine et transposition d'une phrase française en latin, tout cela était étudié simultanément, car ces problèmes se présentaient eux-mêmes à nous simultanément dans la pratique de la classe, dans le contact quotidien avec des élèves de tous âges, de tous niveaux, d'aptitudes et de possibilités d'une extrême variété. Nous n'avions, devant la réalité, aucun jugement fait d'avance, ou du moins le croyions-nous, car il nous a fallu plusieurs fois revenir sur des habitudes contractées et sur des impressions premières: notre formation même nous portait à voir dans la découverte du sens en version latine une opération beaucoup plus logique qu'il n'apparaît en fait, et, dans l'étymologie, un moyen mécanique plus efficace qu'il n'est d'enrichir le vocabulaire. C'est peu à peu que les faits notés au jour le jour, sans système, sans plan arrêté, se sont groupés, et que des expériences plus précises ont abouti à des conclusions.

Notre recherche a donc été toujours menée au contact des élèves, d'élèves des deux sexes et de tous âges, et sa forme essentielle a été l'observation et l'expérimentation. Avant de montrer par un exemple comment nous avons pratiqué l'une et l'autre, il faut aller au-devant d'une objection qui, si vieille qu'elle soit aujourd'hui (12), demeure dans certains esprits dé-

(12) E. Claparède, dans Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 5^e édition, 1916, Kundig (Genève), cite le cas d'un professeur de dessin soucieux d'apprécier comparativement deux méthodes: le directeur de l'établissement ne permit pas de

fiantes: "Une classe, dit-on, n'est pas un champ d'expériences." On a raison en ce sens que jamais une classe, jamais un seul élève, ne doivent être sacrifiés à l'intérêt d'une pure expérience. Toute expérience comporte un risque; mais le risque peut être très limité; et la classe de chaque année où entre un professeur qui n'a pas fait ses preuves n'est-elle pas le sujet d'une expérience à laquelle, hélas! sans le dire, il arrive qu'on sacrifie des générations d'enfants? Ce qui s'oppose véritablement à l'expérimentation psychopédagogique, ce qui en rend le goût si rare, surtout dans l'enseignement des lettres, c'est plutôt, chez certains, une formation trop exclusivement littéraire et l'exercice même de l'enseignement traditionnel. Quand on parle d'une chaire ou sur une estrade, là où ce mobilier subsiste encore (et il reste bien utile dans une classe très nombreuse), on prend l'habitude de l'autorité indiscutée. La recherche expérimentale suppose tout remis en question: elle s'inspire d'une critique plus ou moins consciente des idées reçues et d'un esprit de soumission aux seuls faits démontrés. Quelle tentation pour l'enseignant (nous parlons d'expérience) que de soumettre au contraire les faits aux théories, les élèves aux impératifs administratifs, le développement des intelligences à la lettre des programmes! Il va sans dire que les auteurs des programmes ont quelque souci des divers âges des élèves, que l'administration tente de faire passer ce souci dans la pratique de la classe; mais jusqu'à quel point? Ne voit-on pas les meilleures intentions aboutir, au modeste échelon des réalisations,

constituer les groupes équivalents nécessaires à l'essai envisagé, sous le prétexte qu'on n'a pas à faire des expériences à l'école (tome I, p. 95, de l'édition posthume, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1946). Ce qui est vrai, c'est que "l'on n'a pas le droit de soumettre l'enfant à une observation sans se soucier de l'effet que cette observation produira sur lui; l'éducateur doit toujours être présent dans l'observateur." (Ed. Pichon, Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent, p. 66, cité par J. Boutonier, L'angoisse, P. U. F., 1949, p. 133, en note.)

à d'étranges caricatures (13) ? Une simple et consciencieuse expérience, menée avec soin, avec objectivité, bien décrite, éclaire l'esprit et fait justice des théories aventureuses. Pourquoi tant de discussions sur l'adoption de la "prononciation restituée" du latin, sur tel mode d'acquisition du vocabulaire ou de la morphologie ou de la syntaxe, sur l'emploi du dictionnaire aux examens (14), quand les résultats bien étudiés d'expériences rigoureusement conduites seraient seuls éclairants ?

Voici un exemple. On a beaucoup parlé pour et contre la "prononciation restituée" du latin: d'aucuns ont voulu l'interdire; elle est aujourd'hui presque imposée officiellement. Est-elle pratique ? Argument secondaire sans doute, dont une expérience facile peut tout de même montrer la valeur. A deux classes de

(13) Qu'on nous permette, entre autres faits plaisants, une anecdote vécue de la vie militaire. Un colonel avait voulu rénover l'enseignement du maniement d'arme en décomposant les mouvements du soldat: on lui apprendrait ainsi la position des épaules pour mettre en joue indépendamment des autres gestes qui l'accompagnent. Que ce fût là une première erreur, peu importe ici. Ses subalternes crurent appliquer ses idées en faisant ^{exercer} par les hommes tout le maniement d'arme... sans arme. Le colonel, lors d'une inspection, eut la stupeur de voir une troupe obéir, sans arme, au commandement: Présentez... armes! Du reste, quand ces soldats furent mis en possession de leurs armes, ils étaient naturellement incapables d'exécuter avec l'arme les mouvements appris sans l'arme: c'est un exemple, soit dit en passant, de l'abus de l'analyse dans l'apprentissage d'éléments qui doivent faire un tout.

(14) Sur ce point, qui divise (ou divisait, jusqu'à la suppression de la "première partie" du baccalauréat) le corps professoral en groupes d'effectifs presque équivalents, d'après un sondage de 1957, nous répondions au promoteur d'un "refe

rendum

" sur cette question en souhaitant "une étude préalable fondée sur des expériences sincères en nombre suffisant, contrôlables et contradictoirement interprétées et discutées."

Troisième de 28 et 26 sujets, habitués à la "prononciation française" ou "traditionnelle" du latin, nous expliquons, sans l'imposer, la "prononciation restituée". Quelques semaines plus tard, nous tentons une expérience. Nous dictons coup sur coup à chacune de ces classes dix courtes phrases, choisies aussi équivalentes que possible, dont nous donnons le sens, cinq dans chacune des deux prononciations, en inversant d'une classe à l'autre.

Voici deux de ces phrases. 1. Diu apparandum est ballum, quo vincas celerius. Sens indiqué: "Les longs préparatifs permettent les victoires rapides." - 2. Caeci sunt oculi, cum animus alias res agit. Sens indiqué: "Les gens distraits n'ont pas d'yeux." (On voit que nous n'avons pas multiplié, ce qui eût été si facile, les ambiguïtés produites par la "prononciation française".)

Les élèves, dans cette dictée, commettent deux sortes de fautes du point de vue qui nous intéresse ici:

a) certaines fautes n'ont rien à voir avec la prononciation choisie (dedid, par exemple, pour dedit);

b) d'autres portent sur des points où la prononciation diffère effectivement entre l'une et l'autre de celles dont on fait l'essai (ledit, par exemple, pour laedit, ou occassio pour occasio).

Finalement, nous trouvons trois à quatre fois plus de fautes quand le texte a été dicté en "prononciation française", et que plus de 80 % des fautes commises sont de celles qui disparaissent quand on adopte la "prononciation restituée". Et il faut remarquer une chose: quand on a dicté en "prononciation française", les fautes du second type défini plus haut, les seules qui importent ici, sont toutes venues de ce mode de prononciation; quand on a dicté en "prononciation restituée", elles ont été commises malgré cette prononciation (15), et cela avec des

(15) A une exception près: la prononciation dure de l' g dans occasio a incité des sujets à écrire occassio. Aussi inviterions nous à bien marquer, dans la "prononciation restituée", la différence entre un s et deux s, entre casus et cassus.

sujets peu habitués à elle, dans un établissement où le corps professoral lui était défavorable. Il n'y a certes pas là une raison scientifique suffisante pour adopter l'une plutôt que l'autre (16), mais c'est un argument pédagogique qui a sa valeur. Et surtout, seule chose que nous voulons dire ici, c'est avec ce souci d'une expérimentation rigoureuse, aisément contrôlable et discutable, qu'on devrait aborder tant d'autres points sur lesquels on avance des arguments de principe, non des preuves, celui-ci par exemple, s'il valait vraiment la peine d'une recherche: pour l'assimilation d'une règle de syntaxe latine, ce qui compte le plus, est-ce la formulation de la règle ou la possession d'un exemple ? On conviendra que l'expérimentation est sur ce point très malaisée. Elle demande en principe le choix d'un certain nombre de règles importantes, leur formulation d'une part en termes excellents, des exemples choisis excellents aussi (17), deux groupes équivalents d'élèves assez nombreux qui étudieraient ces constructions exclusivement ou principalement les uns au moyen de l'exemple, les autres au moyen de la règle, puis des épreuves adéquates au cours d'une période assez étendue par lesquelles on déterminerait de quelle manière chaque construction a été assimilée: conditions idéales pratiquement irréalisables. Après tout, est-ce nécessaire ? Le

(16) L'erreur serait de conclure d'une expérience ou d'une observation plus qu'elles ne contiennent, par exemple, ici, de se fonder sur ce résultat pour soutenir que tel mode de prononciation vaut mieux que tel autre.

(17) Le Directeur Général de l'Organisation et des Programmes scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale a publié, dans une circulaire du 22 Octobre 1962, une liste, non pas imposée, mais proposée, d'exemples-types de syntaxe latine choisis par une commission. Malgré l'empressement un peu moutonnier avec lequel ces exemples ont été repris un peu partout, ils ne sont pas à l'abri de toute critique, comme nous l'avons montré dans la revue L'Ecole (cycle d'observation et classes de Quatrième et de Troisième, enseignement littéraire), 8 et 29-12-62, p. 255 et suiv. et p. 299 et suiv.

plus sage n'est-il pas d'offrir aux élèves la formule et l'exemple, tous deux aussi bons que possible ? Et n'est-il pas probable que certains esprits comprennent mieux à partir de la règle, d'autres à partir de l'exemple, et que, de toute façon, l'un doit accompagner l'autre, comme la démonstration géométrique s'appuie sur une figure, comme les travaux pratiques éclairent l'énoncé des lois physiques ? Voilà une recherche dont nous ferons l'économie (18) : nous ne nous poserons que des problèmes qui se posent réellement. Le problème de savoir ce qui importe le plus, de la règle ou de l'exemple, pour l'assimilation de la syntaxe, est, à notre avis, un faux problème, ou plutôt un problème vain : il ne se pose pas. Aucune règle sans un exemple court, clair et probant ; aucun exemple récité dont l'agencement grammatical ne soit exactement perçu, et la preuve en est alors donnée par l'aisance avec laquelle l'élève le remanie, en passant du singulier au pluriel, du présent au passé, en substituant un mot à un autre, etc.

Mais voici un exemple qui donnera une idée assez exacte de la manière dont surgit un problème pédagogique et de la recherche d'une explication à la suite d'observations répétées et d'expérimentations de plus en plus précises. Il s'agit d'un point d'orthographe qui a retenu l'attention de spécialistes éminents : ceux-ci, à qui nous avons communiqué nos observations, en ont à leur tour constaté l'exactitude et admis l'explication à laquelle une série d'expériences nous avait acheminé.

(18) Nous l'avons tentée, cependant, d'une certaine manière. A un premier sujet, nous expliquions une construction nouvelle, comme la substitution de l'adjectif verbal au gérondif, avec les exemples nécessaires ; ce sujet l'expliquait à un second, celui-là à un troisième, et ainsi de suite. Quand nous interrogeons le dernier, nous pouvions apprécier ce qui, dans les avatars des transmissions successives, subsistait de la règle d'une part, de l'exemple de l'autre. En conclusion, la règle s'évanouit ou se déforme peut-être plus que l'exemple, mais l'élément le plus solide de la règle, c'est le mot nouveau, même non compris, et l'interprétation de l'exemple, quand il surnage, manque de sûreté.

Voici, entre autres, un passage d'auteur français (19) où se trouvent par hasard rassemblées certaines difficultés dans l'accord du verbe avec son sujet.

Le vent ~~de la nuit~~ soufflait en éparpillant la musique des cloches, et, à mesure, des lumières apparaissaient dans l'ombre aux flancs du mont Ventoux, en haut duquel s'élevaient les vieilles tours de Trinquelage. C'étaient des familles de métayers qui venaient entendre la messe de minuit au château. Ils grimbaient la côte en chantant par groupes de cinq ou six, le père en avant, la lanterne en main, les femmes enveloppées dans leurs grandes mantes brunes où les enfants se serraient et s'abritaient. Malgré l'heure et le froid, tout ce brave peuple marchait allègrement, soutenu par l'idée qu'au sortir de la messe il y aurait, comme tous les ans, table mise pour eux en bas dans les cuisines. De temps en temps, sur la rude montée, le carrosse d'un seigneur, précédé de porteurs de torches, faisait miroiter ses glaces au clair de lune, ou bien une mule trottait en agitant ses sonnailles, et à la lueur des falots enveloppés de brume, les métayers reconnaissaient leur bailli et le saluaient au passage.

Qu'on dicte ce texte à des élèves de Sixième, et qu'on observe l'accord des douze verbes que nous avons soulignés: celui des verbes soufflait, marchait, trottait, sera plus réussi que celui de apparaissaient, venaient, grimbaient, serraient, abritaient, reconnaissaient, saluaient, et, parmi ceux-ci, qui sont au pluriel, certains seront généralement mieux accordés que d'autres. Enfin l'accord des verbes élevaient, faisait, sera particulièrement fautif; et il en serait de même de venaient si l'on retouchait le texte pour dicter: "C'étaient des gens du village d'en bas, dans la plaine, qui venaient entendre la messe de minuit au château", ou encore: "C'était le peuple des villages des alentours qui venait..."

(19) A. Daudet, Les trois messes basses. Ce conte figure dans les Lettres de mon moulin, et aussi dans les Contes du lundi.

L'observation de ces fautes peut nous conduire à soupçonner la nature des influences qui les provoquent. Tout le monde a remarqué que l'accord du verbe est, à la troisième personne, si la graphie est sans effet sur la prononciation, moins bien réussi quand le sujet est postposé, et quand un mot dont le nombre est différent de celui du sujet se trouve entre lui et le verbe (20). Cependant, au lieu d'admettre simplement le fait constaté à l'occasion, nous préférons le contrôler et apprécier son importance exacte au moyen de plusieurs séries d'épreuves expérimentales.

A vingt-cinq sujets de Cinquième, nous dictons au cours de la même semaine quatre petits textes: dans chacun d'eux on trouve l'accord du verbe avec son sujet précédant le verbe soit immédiatement, soit à quelque distance.

Voici le premier de ces textes, qui, tous les quatre, ont trait à l'explication d'Esther.

"Les paroles de la prière d'Esther touchent par la foi qui les anime: la jeune reine n'ignore pas que ses démarches présentent pour elle un grand danger, mais elle fera son devoir pour le salut de ses frères."

Pour apprécier le résultat, nous comptons pour deux points l'accord réussi d'emblée, pour un point l'accord réussi grâce à une correction visible. Si l'on fait le rapport du total des points obtenus quand le sujet est éloigné du verbe au total des points obtenus quand verbe et sujet sont en contact, on trouve pour l'ensemble de ce groupe 0,79. Et l'on remarque ceci:

a) aucun sujet n'a réalisé un quotient supérieur à 1.

C'est-à-dire que pour aucun d'eux l'accord n'a été plus facile avec un sujet éloigné du verbe.

b) les quatre cinquièmes des sujets ont obtenu un quotient inférieur à 1. C'est dire que le fait est assez général pour qu'on puisse formuler une espèce de loi: Pour peu qu'on inter-

(20) S. Roller, Un test d'orthographe grammaticale, dans Le Courrier de la Recherche pédagogique, publication de l'Institut Pédagogique National, 29, rue d'Ulm, Paris, n° 5, Octobre 1956, p. 33-50 (notamment p. 39). Nos recherches sur ce point parti-

cale entre le verbe à la troisième personne et son sujet un nom ou un pronom d'un nombre différent de celui du sujet, on obtient automatiquement une proportion accrue de fautes d'accord. Dans l'épreuve en question ici, quand le sujet a immédiatement précédé le verbe, le pourcentage des points obtenus a été de 98 (presque la totalité des accords réussis d'emblée par conséquent); ce pourcentage est tombé à 74 quand un nom d'un nombre différent de celui du sujet séparait le sujet du verbe.

c) l'accord au pluriel est, en soi, à la troisième personne, plus difficile que l'accord au singulier: il s'agit de formes verbales dans lesquelles la prononciation est identique pour les deux graphies, la graphie plurielle consiste dans l'addition de deux lettres à la forme du singulier (ignore devient ignorent, et ignorait devient ignoraient). Les pourcentages, ici, ont été pour le singulier 91 et pour le pluriel 84.

d) les forts quotients ne sont pas le fait des meilleurs élèves, scolairement parlant, et réciproquement. La chose est curieuse. On pourrait penser que ce quotient n'a pas de valeur, puisqu'il exprime chaque fois le rapport de l'accord du verbe avec son sujet par un même élève dans deux situations différentes; mais, comme l'une de ces situations donne un accord presque toujours réussi (98 %), il devient significatif. Autrement dit, cette épreuve ne pourrait constituer un test discriminatoire pour apprécier la valeur scolaire des sujets; et cela vaut d'être noté, puisque tous les examens d'admission dans un enseignement ou dans une classe supérieure commencent par une épreuve généralement éliminatoire d'orthographe dans laquelle les fautes d'accord sont sévèrement jugées (21).

culier, poursuivies au cours de cinq années, étaient alors terminées: plusieurs des épreuves pratiquées par nous et la conclusion avaient paru dans la revue pédagogique L'Ecole (enseignement littéraire du premier cycle), 24 Janvier 1953. Le n° 7 du Courrier de la Recherche pédagogique, Octobre 1957, a reproduit à son tour ces épreuves et ces conclusions en ajoutant des tableaux de nos résultats expérimentaux. Mais c'est du point de vue méthodologique que nous reprenons ici la question.

(21) Nous ne voulons pas dire qu'une bonne orthographe soit sans valeur, mais seulement que, malgré une médiocre orthographe, un élève peut réussir grâce à des qualités largement compensatrices.

Mais, ces résultats notés, la pensée nous vient d'observer la puissance attractive de l'élément interposé entre le verbe et son sujet. On peut concevoir, le sujet précédant toujours le verbe, quatre cas différents, selon que l'accord demande soit le singulier, soit le pluriel, et selon que l'élément interposé est soit neutre, soit attractif. Un élément neutre, ce sont des adverbes, une incise ne comprenant aucun nom; un élément attractif, ce sont des noms et des pronoms plus ou moins susceptibles de passer pour le sujet du verbe.

Voici des exemples tirés de dictées composées à dessein sur les représentations d'Esther à Saint-Cyr.

1° Eléments neutres intercalés: a) accord au pluriel: Les représentations, comme on sait, rencontrent le plus vif succès. - b) accord au singulier: Esther, composée en dehors de tout ce qui avait été écrit, n'était pas une tragédie parfaite.

2° Eléments attractifs intercalés: a) accord au pluriel Les lettres que l'on a conservées de Madame de Sévigné racontent quel plaisir elle éprouva d'avoir été invitée à Saint-Cyr. - b) accord au singulier: Le nouvel ouvrage, par son inspiration chrétienne et ses beaux vers, charme la marquise.

Nous faisons revenir quatre fois chacune de ces quatre conditions dans lesquelles doit être réalisé l'accord du verbe avec son sujet, et nous proposons ces textes en courtes dictées quotidiennes au même groupe d'élèves de Cinquième. Nous constatons alors:

1° que l'oubli du singulier se manifeste par une perte de 9 % des points, celui du pluriel par une perte de 34 % des points (calculés comme plus haut): il y a toujours plus de fautes pour le pluriel que pour le singulier;

2° que le simple éloignement du sujet et du verbe à accorder avec lui par un élément interposé neutre fait perdre 15 % des points, cela, du reste, à peu près uniquement quand il s'agit de mettre le verbe au pluriel;

3° que l'éloignement du sujet et du verbe à accorder avec

lui par un élément interposé attractif fait perdre 28 % des points, et deux fois plus au pluriel qu'au singulier.

C'est-à-dire que: 1° si le sujet précède immédiatement le verbe à la troisième personne, l'accord est toujours exact au singulier, presque toujours au pluriel; 2° si le sujet est éloigné du verbe par un obstacle neutre, l'accord est toujours exact au singulier, le plus souvent exact au pluriel; 3° si le sujet est éloigné du verbe par un obstacle qui rapproche du verbe un élément attractif, l'accord est le plus souvent exact au singulier, fréquemment inexact au pluriel. On peut donc admettre que l'accord au pluriel à la troisième personne est plus difficile en soi que l'accord au singulier, que l'éloignement du sujet pluriel est un facteur d'erreur pour l'accord du verbe souvent laissé au singulier, que le voisinage des mots interposés exerce une influence sur l'accord du verbe et ajoute à la première difficulté créée par l'éloignement du sujet.

Nous n'avons considéré encore que le cas où le sujet précède le verbe. Or, en français, le sujet est très souvent postposé. Nous proposons donc à notre groupe à présent une dictée dans laquelle nous observons dix fois l'accord purement graphique du verbe avec son sujet, cinq fois au singulier, cinq fois au pluriel: quatre fois le sujet précède le verbe, dont deux fois immédiatement, deux fois avec un élément interposé; six fois le sujet suit le verbe, soit immédiatement, soit après un élément interposé. Voici cette dictée (22).

La neige.

Du ciel gris tombent comme un tourbillon les flocons de neige: un tapis blanc couvre les chemins; voyez plier les branches que charge ce lourd manteau de fourrure. Les toits de la ville portent chacun un bonnet de laine dont

(22) Nous la donnons telle qu'elle a paru dans Le Courrier de la Recherche pédagogique, n° 7, p. 57. On pourrait remplacer ceux-là par ces gamins-là, par exemple, pour éviter que certains sujets écrivent cela. Nous soulignons ici les dix verbes sur l'accord desquels porte l'observation.

semblent s'emmitoufler les maisons frileuses. Sur l'étang gelé patinent de joyeux écoliers. Ah! ceux-là aiment l'hiver! Le froid les convie à des jeux si amusants: les boules de neige que redoute, à juste titre, le passant prudent, les glissades que termine quelquefois une joyeuse dégringolade.

Cette dictée a été proposée par nous à 87 sujets, principalement de Sixième. Les résultats vont être exprimés en pourcentages de points obtenus calculés comme précédemment.

Dans l'ensemble, l'épreuve n'est pas trop difficile: les sujets ont obtenu 70 % des points. L'accord au pluriel a été moins réussi que l'accord au singulier (67,4 % contre 73,3 %). Le verbe a été mieux accordé avec le sujet antéposé qu'avec le sujet postposé (80,8 % contre 63,4 %), et surtout quand il était, dans une position ou dans l'autre, en contact avec le sujet (87,3 % contre 59,1 %).

Ainsi toutes ces observations révèlent des tendances bien nettes et générales. Si cela est exact, on doit pouvoir aller plus loin, prévoir dans un cas donné comment les sujets réagiront. Or, justement, un point qui a retenu notre attention, c'est l'influence exercée sur l'accord du verbe par l'élément interposé entre le verbe et son sujet: cette influence est extrêmement variable selon la nature de cet écran. Voici un exemple. Dans la dictée précédente, le verbe convie est précédé du pronom les, qui incite fortement à mettre le verbe au pluriel. Concevons donc une nouvelle épreuve, dans laquelle les verbes seront séparés de leurs sujets par des écrans inégalement attractifs. Voici ce texte (23), dans lequel nous numérotions les verbes pour faciliter l'explication.

Vitrines de Noël.

Le feu des vitrines éclairait (1) les trottoirs luisants de pluie. Les passants, col relevé, le cache-nez

(23) Nous l'avons composé pour les besoins de l'expérience d'après un poème, en partie expliqué en classe, d'Edmond Rostand (Les Musardises, Deux magasins: I. Joujoux).

remonté jusque sur le visage, marchaient (2) du pas pressé de gens que rappelle (3) chez eux l'espoir d'une bonne chaleur dans un appartement tiède. Quelques enfants, insoucieux du froid piquant, s'attardaient (4) aux devantures de jouets, et la buée de leurs haleines confondues ternissait (5) la glace derrière laquelle, ô merveilles! des poupées souriaient (6) et tendaient (6 bis) les bras, les wagons rouges et verts d'un chemin de fer express parcouraient (7) un circuit compliqué, des soldats de plomb à travers une montagne boisée manœuvraient (8), un troupeau de moutons frisés passait (9) autour de la bergère qui les gardait (10)... Et, là-bas, une étoile merveilleuse, cheminant à travers les cieux, menait (11) les trois rois et leur cortège vers l'étable où les bergers, avertis par l'ange, étaient (12) venus bien avant eux... Noël! Qu'est-ce que Noël, à eux, de toutes les merveilles qu'on les laissait (13) voir, leur apporterait(14)?

Avant même l'étude des premiers résultats, voici quelles ont été nos prévisions pour l'accord de ces quinze verbes.

1° Attractions présumées fortes (six cas). a) Verbes à mettre au singulier: éclairait (1), ternissait (5), paissait (9), laissait (13), et même apporterait (14); - b) verbe à mettre au pluriel: parcouraient (7). Dans tous ces cas, ou bien l'élément interposé peut passer pour le sujet du verbe, ou bien une certaine tonalité se dégage du contexte (par exemple le sujet on, indéfini singulier, a si bien une couleur plurielle que des débutants veulent écrire on chantent).

2° Attractions présumées faibles (six cas). a) Verbes à mettre au singulier: menait (11), gardait (10), encore que ce dernier risque plus d'être mal accordé, bien que le sujet soit évidemment la bergère, parce que le mot les est puissamment attractif (24); - b) verbes à mettre au pluriel: marchaient (2),

(24) Cela est si vrai que, dans Le Courrier de la Recherche pédagogique, n° 7, p. 59, on lit gardaient: cette faute ne se lisait pas dans le manuscrit. De tels lapsus ne sont pas seulement le fait d'élèves et d'étudiants (voir P. Burney, L'ortho-

s'attardaient (4), manoeuvraient (8), étaient (12). Dans ces cas, il ne peut y avoir de méprise sur la fonction des mots.

Nous avons dit que le pluriel, obtenu dans ces cas par l'addition de deux lettres (-en- dans -aient au lieu de -ait), est en soi plus difficile à mettre que le singulier. C'est pour cela que l'épreuve a été réalisée de manière à ce que, dans la majorité des cas, les attractions présumées fortes consistassent à entraîner l'emploi du pluriel au lieu du singulier, et les attractions présumées faibles, à entraîner l'emploi du singulier au lieu du pluriel: les circonstances étant défavorables pour observer ces attractions, celles-ci n'en seraient que plus remarquables.

3° Autres verbes. Les deux verbes coordonnés souriaient et tendaient (6 et 6 bis) doivent être bien écrits, le sujet précédant immédiatement le verbe, mais le second risque plus que le premier de ne pas recevoir la marque du pluriel; rappelle (3), dont le sujet est postposé et éloigné, encadré de mots au pluriel, risque fort d'être mis au pluriel, à cause aussi de la présence du relatif que, qui se confondra avec le sujet (les gens que rappelle chez eux = les gens qui reviennent, qui sont rappelés chez eux). Il convenait naturellement de ne pas

graphe, Collection "Que sais-je ?" P.U.F., 1955, p. 47-48), mais se trouvent dans d'excellents ouvrages signés des noms les plus distingués; en voici des exemples: "Les pauvres étaient nombreux, et les ressources dont pouvait disposer le bon ami ne suffisait pas toujours." "Le couple peut être lié à une similitude quelconque, à un contraste, à une simple rencontre ou implication perspective; mais il est couple avant qu'aucun de ces rapports ne soient distingués." "La poursuite des biens matériels semblent être la préoccupation générale." "Les études que renferment ce volume..." "Nos lecteurs nous en excuserons." Qu'on nous autorise, pour une fois, à ne pas donner de références précises: l'erreur peut, après tout, n'être pas imputable aux auteurs mêmes, comme on vient de le voir.

s'arrêter, en dictant, entre le verbe rappelle et le nom sujet espoir (et même son complément chaleur).

Nous avons sous les yeux les résultats de six groupes d'élèves de Sixième, soit 155 sujets (94 garçons et 61 filles). Ces groupes sont très inégaux: l'un était brillant, nous avons dicté en fin de classe et nous n'avons pas relu; un autre était très instable, nous avons au contraire stimulé l'attention et relu: son instabilité restait visible dans les résultats, convenables dans la première partie du texte, de moins en moins bons dans la seconde partie. Mais, ici, puisqu'il s'agit moins d'orthographe que d'un exemple de méthodologie, nous nous en tenons au résultat d'ensemble. Le voici.

(Voir le TABLEAU de la page 28.)

Ces résultats, qu'on pourra comparer avec nos prévisions, ne sont pas cités pour ce qu'ils sont susceptibles d'apporter de nouveau, puisque notre étude n'a pas pour objet la psychopédagogie de l'orthographe. C'est là seulement un exemple de notre méthode de travail, que nous résumons donc ainsi: l'enseignement est, pour le professeur qui observe un peu sa classe, fertile en surprises; un fait éveille l'attention, on le note au hasard des rencontres; on expérimente ensuite de manière à observer les faits dans des conditions meilleures, ce qui implique la création d'épreuves appropriées aux circonstances (25); l'expérimentation dégage des tendances dont on cherche une explication (26), et cette explication, garantie

(25) "En pareille matière, c'est à vous de créer vos tests," nous avait dit P. Guillaume au cours d'un entretien particulier.

(26) Ici, par exemple, l'explication, c'est qu'un accord cesse de se faire dès qu'on perd le sentiment de sa nécessité: on n'accorde pas deux mots ensemble parce que cet accord est logique, mais parce qu'on sent en parlant ou en écrivant un lien logique entre ces deux mots: cela rend compte de certaines fautes d'accord dans le thème, c'est-à-dire dans une langue étrangère où la nécessité de ces accords est moins bien perçue, où d'autres attractions peuvent jouer en raison de la place du

Nombre de sujets		Maximum de points		Attractions présumées fortes										Attractions présumées faibles										Sujet pluriel suivi immédiatement du verbe		Sujet singulier postposé et différé				
				Verbe à mettre au										Verbe à mettre au																
				singulier					plur.					sing.		pluriel														
				n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	
				1	5	13	14	7						10	11	2	4	8	12						6	6 ^{bis}	3			
155				227	169	108	155	192	251						213	279	277	289	281	281						300	294	202		

N.B. — Les quinze nombres qui figurent dans chaque colonne sont les totaux des points obtenus par 155 sujets dans chacun des cas considérés. Chaque accord exact d'emblée vaut 2 points; l'accord exact après correction visible vaut 1 point. Si l'on fait le rapport du total des points obtenus en cas d'attraction faible au total des points obtenus en cas d'attraction forte, on obtient 1,46. Ce rapport varie selon les groupes (1,83 - 1,60 - 1,51 - 1,45 - 1,34 - 1,32); il tend vers 1 quand les conditions sont meilleures (groupe d'élite, heure plus favorable, stimulation, temps accordé pour se relire, etc.).

Nombre de sujets	Maximum de points	Attractions présumées fortes				Attractions présumées faibles								Sujet pluriel suivi		Sujet singulier postposé et différé	
		Verbe à mettre au				Verbe à mettre au				sing		pluriel		immédiatement du verbe			
		singulier		plur.		sing		pluriel		sing		pluriel		n°			
		n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°	n°		
		1	5	9	13	14	10	11	12	4	8	12	279	277	289		281
155	310	227	169	108	155	192	251	213	279	277	289	281	281	202	6	6 bis	n° 3

N. B. - Les quinze nombres qui figurent dans chaque colonne sont les totaux des points obtenus par 155 sujets dans chacun des cas considérés. Chaque accord exact d'emblée vaut deux points; l'accord exact après correction visible vaut 1 point. Si l'on fait le rapport du total des points obtenus en cas d'attraction faible au total des points obtenus en cas d'attraction forte, on obtient 1,46. Ce rapport varie selon les groupes (1,83 - 1,60 - 1,51 - 1,45 - 1,34 - 1,32); il tend vers 1 quand les conditions sont meilleures (groupe d'élite, heure plus favorable, stimulation, temps accordé pour se relâcher, etc.).

par la possibilité de prévoir exactement des résultats ultérieurs, comme on vient de le voir, mène à des conclusions pédagogiques pratiques (27).

Peut-être sera-t-on surpris, dans cet exemple et tout au long de cette étude, de l'importance que nous attachons aux fautes, erreurs d'accord, confusions en vocabulaire, barbarismes en morphologie, contresens en version, solécismes en thème, de l'attention que nous leur consacrons, du nombre de celles que nous citons (28). Qu'on ne s'y méprenne pas. Nous

verbe notamment par rapport au sujet. L'application des règles est donc très subjective, ce qui explique, et parfois justifie, de nombreux cas d'attraction. Au lieu de l'accord du verbe, nous aurions pu prendre celui de l'adjectif, et démontrer de même que l'adjectif attribut, surtout un peu éloigné, est bien moins accordé que l'adjectif épithète.

(27) L'une des conclusions pratiques, ici, c'est qu'il convient d'éviter de présenter le sujet comme ce qui précède normalement le verbe: nous verrons, à propos de l'emploi du nominatif en thème, que le sujet, en français même, est bien plus souvent postposé qu'on ne croit généralement. Une autre conclusion, c'est qu'il faut tenir compte de ces conditions d'accord quand on choisit un texte de dictée pour un examen élémentaire: quelques détails insignifiants en apparence changent sensiblement le niveau d'une épreuve.

(28) Qu'on nous permette une mise en garde. A la correction d'une liasse de résultats, on a souvent l'impression que certaines fautes reviennent sans cesse. Avant de dire que telle faute a été le fait de la moitié ou des deux tiers d'une classe, il faut en faire un relevé minutieux. On aura alors l'agréable surprise ordinairement de trouver une proportion bien moindre, un sujet sur cinq ou même sur dix, par exemple. C'est que la faute attire notre attention et que notre agacement joue le rôle d'un verre grossissant. Rien ne remplace l'objectivité des dénombrements précis. Autre mise en garde: on ne doit pas juger un élève sur une faute, même énorme. Une élève candidate à la quatrième traduisait, dans une épreuve de

n'avons pas observé nos élèves pour le plaisir du spectacle de l'enfant aux prises avec les cruels problèmes que lui propose un adulte. Nous n'avons pas relevé tant d'erreurs par goût de collectionner des bizarreries et de composer un "bétisier" à succès: les sujets que nous citons ne sont pas des sots, la plupart sont aujourd'hui des adultes, beaucoup sont devenus ingénieurs, médecins, professeurs. Comme partout, nous avons eu quelques excellents élèves, une majorité de moyens, et des médiocres. Mais nous avons toujours considéré avec une attention particulière les sujets qui semblaient moins doués. L'élève qui éprouve des difficultés joue dans la classe un rôle plus utile que le sujet supérieurement doué: ce dernier, par ses facilités mêmes, brûle les étapes normales d'une progression et minimise aux yeux du maître l'importance des obstacles qu'il franchit (29); celui-là, au contraire, impose, si l'on veut bien avoir égard à lui, un rythme plus raisonnable et un surcroît d'explication et d'ingéniosité pédagogique dont toute la classe profite. De fait, c'est en observant des anormaux et des retardés que la pédagogie a réalisé le plus de progrès. Ne poussons pas trop loin les conséquences de cette remarque: il ne s'agit pas d'étendre à tous les sujets normaux des méthodes qui ont réussi auprès d'anormaux (30), ni de ralentir systématiquement

conjugaison, être conduit et être su par be ductus, be scitus (l'auxiliaire anglais et le participe passé latin); elle devait, admise en Quatrième même, se révéler une bonne élève.

(29) N'entend-on pas quelquefois cette énormité pédagogique: "Puisqu'un tel l'a fait, les autres pouvaient le faire", voire appuyée d'une sanction? L'élève brillant fait honneur à ses maîtres, dit-on; et il y a quelque mérite, il est vrai, quand un sujet est doué, à lui assurer l'enseignement adapté à son cas. Mais le mérite n'est pas moindre de redresser une situation difficile, d'ouvrir une voie de salut à l'élève qui échouait.

(30) C'est là une critique faite à la pédagogie decrolyenne. "Un des handicaps de la méthode Decroly, c'est d'être à son origine une méthode pour anormaux. Elle ne fait pas assez con-

le rythme de travail des meilleurs, mais seulement de prendre conscience de certaines exigences moins immédiatement sensibles. Dix garçons sautent une hauteur donnée; un onzième effleure la corde, qui vibre, un douzième l'accroche: ceux-ci nous avertissent de la difficulté réelle affrontée par les dix autres, quoiqu'ils l'aient vaincue (31). Ainsi le maître instruit les plus doués en exigeant d'eux leur maximum; les moins doués instruisent le maître en exigeant de lui un maximum d'art pédagogique.

Ce qui justifie donc l'attention que nous portons aux fautes, plutôt qu'à ces bons résultats qui ne sont souvent que la reproduction de l'énoncé magistral, c'est qu'elles signalent un point critique, une tendance déviatrice, qui affecte également d'ordinaire, même si rien ne le révèle, le sujet le meilleur. Il n'y a pas, nous le verrons, de différence d'origine et de nature entre l'erreur du "bon élève" et celle du "mauvais élève", mais une différence de fréquence; défaillance de celui-ci, réussite de celui-là, ce sont deux niveaux atteints au fiancé aux normaux et ne les libère pas assez vite de tâtonnements qui leur pèsent." (M. Forestier, Revue Nouvelle, Casterman, 15-10-49.) De même, une tendance actuelle, généreuse pour les moins favorisés, mais imprudente, est de niveler par le bas les études secondaires au moins au départ et dans certains domaines.

(31) "Il est admis que l'échec constaté, analysé et exploité, donne à la science des indications précieuses, voire parfois aussi précieuses que celle que nous fournit l'expérience réussie. Cela doit aussi se vérifier en pédagogie scientifique où l'observation et l'expérimentation aideront à vérifier les hypothèses explicatives de l'échec, à mettre en évidence de véritables causalités intervenant dans le processus d'un apprentissage quotidien." (M^{lle} Bonboir, de l'Université de Louvain, ~~XXX~~ XII^e Colloque international de l'Association internationale de Pédagogie expérimentale de langue française, Juin 1965, p. 73 du Rapport.)

cours d'un effort si semblable que l'une doit aider à comprendre l'autre. Quand une partie de la classe échoue, cet échec, du point de vue du pédagogue, intéresse la totalité des élèves, parce que la tendance à laquelle quelques-uns ont cédé était générale (32). Comme dans les névroses, il s'agit là de points critiques d'un comportement normal (33). Sans réhabiliter tout à fait le paresseux, le faible, le médiocre, reconnaissons que leur présence apporte au pédagogue, comme celle du malade à l'hygiéniste, des avertissements infiniment précieux pour la réussite de sa tâche (34).

(32) Un exemple: nous demandons aux élèves débutants d'une classe de Sixième d'écrire l'infinitif du verbe latin qui signifie donner, puis la forme qui signifie je donne ou il donne. Nous pouvons aussitôt après demander qui a écrit daro pour do ou darat pour dat: sur une trentaine de sujets, nous savons qu'il y en aura quelques-uns, et parfois, quand il s'agit d'un groupe dont nous avons apprécié la valeur, nous pouvons prévoir la proportion. Autre exemple: en épreuve de thème de fin d'année de Sixième, dix élèves sur vingt-cinq traduisent il désira par cupiet au lieu de cupivit; un des trois meilleurs est parmi ceux-là.

(33) Le rapprochement vaut d'être fait. Les névroses "se relient à l'état dit normal par des séries de transitions et, d'autre part, il n'est guère d'état dit normal où l'on ne puisse déceler quelque trait névrotique. [...] S'il se confirme que les névroses ne diffèrent par rien d'essentiel de l'état normal, leur étude promet d'apporter à la connaissance même de cet état normal de précieux renseignements. Nous découvrirons peut-être alors les "points faibles" d'une organisation normale." (S. Freud, Abrégé de psychanalyse, trad. Berman, P.U.F., 1950, p. 52 et 53.)

(34) Prenons garde aussi que, dans un enseignement comme celui du latin, la réussite résulte plutôt d'un conformisme intelligent que d'une originalité inventive; on pourrait en dire autant de l'enseignement de l'orthographe et, dans une certaine mesure, de celui des mathématiques. Ce n'est qu'à un niveau supérieur que l'invention personnelle se manifeste vraiment par

Le présent travail est donc essentiellement fondé sur des observations personnelles, des enquêtes, des expérimentations, en vue de descriptions, de dénombrements, de comparaisons de groupes. C'est ce qui explique l'absence de bibliographie à proprement parler: nulle part nous ne nous appuyons vraiment sur des travaux antérieurs (35). Nous citerons fréquemment: c'est qu'il est intéressant de faire des rapprochements, et honnête de rendre hommage à ceux qui, à l'occasion d'autres recherches, ont inspiré une méthode de travail; et nous sommes réellement plus redevables à des auteurs de recherches de psychologie expérimentale ou de psychopédagogie sur les mathématiques, par exemple, qu'à ceux qui ont écrit sur l'enseignement du latin même. Dans l'immense littérature publiée sur cet enseignement, nous n'avons jamais trouvé une véritable expérience menée rigoureusement, rarement une observation concrète utilisable. Voici un exemple de nos déceptions de chercheur quand

les trouvailles d'une traduction, par l'élégance d'un raisonnement, par la découverte d'aperçus nouveaux. Mais au niveau élémentaire de notre enseignement de base, de telles manifestations, indices précieux pour entrevoir les possibilités de certains sujets, ne peuvent qu'être rares. Il en est tout autrement dans des enseignements qui exigent des élèves quelque invention (narration, dessin...): si le maître n'étouffe pas la personnalité des élèves, il distingue très vite ceux qui font preuve d'une véritable originalité.

(35) La littérature pédagogique concerne surtout l'enseignement primaire, relativement peu les disciplines de l'enseignement secondaire. Cela s'explique: le programme des écoles normales d'instituteurs comporte une partie pédagogique; il n'en est pas de même pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire. Au niveau du primaire, on enseigne parce qu'on a voulu ce métier, et l'on s'intéresse au métier même; au niveau du secondaire, on enseigne ce en quoi on a aimé se spécialiser, et l'on peut ne pas aimer le rôle d'enseignant, le supporter comme une corvée, n'avoir donc aucun goût pour s'y perfectionner. "Il y a au moins deux catégories de profes-

nous pensions trouver quelque chose de ce genre. Nous lisons ceci dans la préface d'un ouvrage scolaire pour la version latine (36):

"Le souci de la logique est aussi absent chez les élèves que le souci de la grammaire. [...] Tout le monde se souvient de la jolie page de Legouvé, où un père, dans une version qu'il ne connaît pas du tout, devine tous les contresens de son fils aux trous dans la suite des idées, parce que chez les anciens, dit-il, "le caractère principal est la logique et la liaison des idées. Leurs pensées découlant toujours l'une de l'autre, il est bien " facile de voir quand le flot s'arrête ou fait un coude." (La citation est tirée de E. Legouvé, Les pères et les enfants au dix-neuvième siècle, p. 157-158.)

Il semble, à lire ceci, que le passage cité de Legouvé se réfère à une observation très concrète et intéressante: on s'attend à y trouver un texte latin d'auteur, la traduction d'un écolier, les contresens. On s'y reporte... Quelle déception! Le père assiste bien à la leçon donnée à son fils: il écoute la lecture de la traduction du fils, signale au passage les contresens à l'étonnement du professeur particulier qui croit d'abord que le père connaissait le texte: celui-ci le d  trompe en effet et lui explique qu'il a remarqué chaque fois une déviation dans la suite logique des idées. Mais le texte n'est pas cité, l'auteur latin n'est pas nommé, la traduction n'est pas reproduite; on n'a rien là à une observation rigoureusement faite et bien présentée au lecteur. Ce n'est pas que

seurs, nous disait un professeur haut placé dans l'enseignement des lettres, à qui nous parlions de notre travail: ceux qui s'intéressent surtout à la chose qu'ils enseignent, comme moi, et ceux qui, comme vous, s'intéressent au côté psychologique de l'enseignement. Et j'avoue, ajoutait-il, que cette partie m'échappe un peu."

(36) P. Chrouzet, La version latine par la grammaire et la logique, H. Didier, Paris, 1905, Préface, p. IX.

nous déniions tout mérite à cette page, et à d'autres semblables; mais reconnaissons qu'on est en droit d'exiger aujourd'hui d'une étude psychopédagogique des documents probants, la possibilité de contrôler l'expérience à laquelle l'auteur se réfère, et même de la refaire (37).

Ce goût de l'expérimentation psychopédagogique est rare: nous l'avons rencontré parfois, et l'avons apprécié, mais dans des ouvrages qui ne traitaient pas de l'enseignement du latin. Nous les citerons à l'occasion: c'est qu'en effet tout se tient, quiconque étudie avec soin les réactions d'un écolier dans un domaine apporte quelque lumière sur ses réactions dans un domaine qui semble totalement différent, parce que l'écolier est un tout malgré les claisonnements de l'enseignement du second degré. Cette pensée nous console un peu d'avoir consacré tant d'années à des problèmes pédagogiques jugés bien secondaires par plusieurs. Nous voyons encore le sourire de certains à qui nous faisons l'aveu de l'objet de notre travail: l'enseignement du latin, semblaient-ils dire, vaut-il un tel effort? Nous espérons que oui, pour le contenu du latin lui-même, sur

(37) Au moment où nous écrivions ces lignes paraissait l'ouvrage de M. Rousselet, L'enseignement du latin, P.U.F., 1966, 150 pages: l'auteur y témoigne d'une indéniable pratique de la classe, ou du moins de certaines classes; mais on ne trouve exposée aucune expérience en termes assez précis pour que le lecteur puisse la refaire pour son propre compte, la vérifier, la critiquer, aucune description qui permette de reprendre une observation ou de contrôler une conclusion, aucune statistique des résultats sur lesquels se fonde une prise de position. E. Legouvé, il y a cent ans, comme nous venons de le voir, et J. Bézard, il y en a cinquante, que nous citerons à l'occasion, ne procédaient pas autrement que M. Rousselet (encore que le second ait fait preuve d'un goût alors assez nouveau pour l'enquête et l'observation). Il se peut qu'à nombre de lecteurs cela suffise; mais c'est alors que la pédagogie serait encore à peu près à l'état où se trouvait la médecine avant Claude Bernard.

la possession duquel se fonde en partie la culture occidentale de nos élites, pour l'enseignement des langues en général, qui peut bénéficier de certains résultats de notre recherche, pour une meilleure connaissance de l'écopier et de ses possibilités dans quelque domaine que ce soit. Il se peut que la plupart de nos conclusions n'apportent aucun fait nouveau, n'engagent pas à changer les formes, sinon l'esprit, de l'enseignement actuel, pas plus que les observations de l'astronome ne tendent à renverser les constatations et les prévisions vulgaires sur le mouvement du soleil; mais compte-t-on pour rien une meilleure définition des causes et la précision accrue d'un rapport ? Est-il si peu utile de déterminer ce qui explique un peu mieux le comportement de l'élève ?

C'est lui, c'est l'élève, c'est cet enfant, ce pré-adolescent riche de virtualités mystérieuses et séduisantes, qui a été le véritable et constant objet de notre attention. Au moment où nous jetons un regard en arrière sur ces vingt-cinq années de travail, nous revoyons ces centaines et ces centaines d'élèves que nous avons tenté de connaître et de comprendre, avec plus ou moins de succès, et dont certains reprenaient confiance justement parce que nous allions à la source de leurs difficultés grâce à quelques observations qui faisaient soudain table rase d'un premier jugement hâtif. Cela, c'est au souci d'une psychologie qui ne se satisfait pas d'une intuition rapide, c'est à l'emploi de tests comparatifs que nous le devons. Nous ne ferons pas de telles techniques une panacée; nous n'engagerons personne à pratiquer à tort et à travers des tests d'une interprétation souvent peu sûre (38). Mais observer ses élèves et vouloir les comprendre, se garder des idées toutes faites, remettre sans cesse en cause ses méthodes dans une recherche constante d'une meilleure adaptation aux réalités, tout enseignant digne de ce nom le doit. On constate pourtant dans le

(38) "Dans l'emploi des tests s'observent tous les degrés de la sagacité et tous les degrés de la niaiserie." (H. Wallon, Principes de psychologie appliquée, A. Colin, 1930; 3^e édition, 1942, p. 63.)

corps professoral un mépris paradoxal pour la recherche pédagogique au profit principalement de l'expérience acquise (39). Nous comprenons très bien l'agacement du professeur à qui une personne totalement étrangère à la pratique de l'enseignement prétend en remontrer: cela se trouve (40). Mais il n'en est pas moins vrai que l'avenir de la pédagogie, même dans le détail des techniques de l'enseignement, relève de la psychologie expérimentale: c'est l'expérimentation qui permet de comprendre, et non l'expérience personnelle plus ou moins confondue avec la routine. Routine efficace, il se peut: nous définirions volontiers la routine en pédagogie comme une adaptation pratique de l'enseignant aux réactions de l'élève, telle que celui-ci ne

(39) On peut lire, dans les Cahiers pédagogiques, 15-11-60, en plusieurs endroits, des réponses à une enquête de professeurs de valeur déclarant bien haut leur mépris pour la pédagogie. Nous en avons cité dans la revue Pédagogie, Octobre 1961, p.662, celles-ci par exemple: "Je n'ai guère lu de traités de pédagogie. [...] Les livres de pédagogie ne m'ont paru d'aucun secours." "Un bon professeur est d'abord celui qui croit non pas tant à sainte Pédagogie qu'à l'esprit de l'homme et à la nécessité d'un jugement droit. [...] Quant aux livres de pédagogie scientifique, ils ne m'ont guère attiré." "Les traités, les manuels, oui, j'en ai usé, comme tout le monde. Je le dis sans scrupule aucun: cela ne vaut rien, c'est méprisable, aussi longtemps qu'on n'a pas soi-même la fameuse "expérience" ." Nous ajoutons: "Cette condamnation, ces contresens (car il s'agit là à peine de pédagogie), nous peinent, mais ne nous surprennent pas: il existe tant de faux ouvrages sur la pédagogie, nourris de lieux communs ressassés, et non d'expériences rigoureuses sagement discutées !"

(40) Ainsi Phormion donnant des leçons d'art militaire à Hannibal. "Hoc mihi facere omnes isti qui de arte dicendi praecipiant videntur. Quod enim ipsi experti non sunt, id docent ceteros." (Cicéron, De oratore, II, 18.) Mlle Jasson, Directrice de l'école "La Source" (Meudon-Bellevue), au cours d'une rencontre pédagogique, en septembre 1964, recommandait les contacts

puisse plus prendre en défaut celui-là, ce qui ne suppose pas de la part du maître une véritable compréhension; ~~ainsi~~ le gendarme connaît les trucs du voleur, le toréador le comportement du taureau, ce qui ne veut pas dire qu'il y ait mutuelle sympathie ! C'est sur une véritable psychologie de l'enfant que la pédagogie doit s'appuyer. Comment la préparation professionnelle des maîtres peut-elle, quand elle existe, se limiter à la lecture de quelques manuels généraux qui répètent des aphorismes (41) ? On conçoit que, réduite à ces lieux communs, la pédagogie écoeure l'enseignant qui n'y trouve qu'une observation superficielle de son expérience quotidienne propre. Mais si la pédagogie s'unit vraiment à la psychologie, si elle réalise la synthèse de l'expérience quotidienne de la classe et de la recherche technique, les critiques et les préjugés doivent tomber. Croire alors à la pédagogie, c'est tout simplement croire à son métier, croire à sa valeur, à ses possibilités, à son efficience, à son avenir. Nous souhaitons qu'un travail comme celui-ci, limité dans son objet, imparfait dans sa réalisation, montre que la recherche, dans le domaine de l'enseignement le plus classique, a encore un sens et une efficacité.

Efficacité ? Voilà encore un point sur lequel la psychopédagogie doit faire la preuve de sa valeur. A quoi bon de nouvelles formes d'enseignement, à quoi bon la recherche pédagogique, si entre chercheurs qui s'ignorent, et disait **ceci** : "Plus que jamais, un besoin d'évolution, de réforme, se fait sentir dans le monde des enseignants publics et privés français. On ne parle que de réformes et de recherches. Mots prometteurs, mais inquiétants si l'on songe que parfois c'est le plus beau parleur qui fera prévaloir ses "idées", sans que ses idées aient été expérimentées alors qu'au contraire un vrai enseignant, modeste et tenace, a considéré, à tort, que ses réalisations n'étaient pas encore assez au point pour être diffusées."

(41) Ainsi, quand on parle des grands auteurs pédagogiques français devant des professeurs de lettres, beaucoup croient qu'il s'agit uniquement de Rabelais, de Montaigne, de Fénelon et de Rousseau.

nous possédons d'anciennes méthodes qui, répète-t-on, ont fait leurs preuves ? Malgré l'inanité théorique de l'objection, le problème n'est pas simple ; mais c'est plutôt en conclusion de chacune des parties de cette étude, et dans un chapitre final, qu'il conviendra de l'aborder dans la mesure du possible. Ces premières pages ne devaient être qu'un exposé de nos procédés de recherche tels qu'ils se sont peu à peu et empiriquement précisés au hasard du besoin et des circonstances. L'étude de chaque point particulier mettra en évidence bien mieux que des considérations théoriques la valeur des résultats fragmentaires obtenus pour la pratique de la classe ; et l'ensemble, si la psychologie est une science et si son objet est un, devra constituer un tout, c'est-à-dire une pédagogie relevant d'un même esprit, même si ses réalisations peuvent présenter une extrême variété.

I

LE SENTIMENT DE L'ENFANT SUR LES LOIS GRAMMATICALES DU LANGAGE

Sommaire

I. Mode d'enquête. - L'enseignement du latin fondé sur l'étude de la grammaire. Qu'est-ce que la grammaire pour l'enfant ? - La "méthode clinique" de Piaget: sa nécessité; types de réponses; interprétation. - Application de la méthode clinique au problème posé: les sujets, les deux formes d'enquête, les questions posées, l'évolution des idées des sujets.

II. L'enquête. - L'origine des règles. Origine transcendante; tradition ancestrale; oeuvre de savants; loi d'Etat; convention; usage. La règle a-t-elle précédé le langage ? Est-elle nécessaire au langage correct ? - L'évolution des règles. La règle a-t-elle évolué ? L'évolution historique est-elle un progrès, une régression, ou un phénomène en soi indifférent ? Une autre règle, acceptée par tous ou par une majorité, a-t-elle une égale valeur ? - Les règles des langues étrangères. De l'identification syncrétique de la langue maternelle et du langage à une conception évoluée de la diversité des syntaxes et de leur variation historique. - Les confirmations apportées par l'enquête écrite. Lois mathématiques, faits scientifiques ou historiques, conventions sociales, règles grammaticales: dans quelle mesure les élèves des classes secondaires les situent sur des plans différents.

III. La signification pour l'enfant des désinences casuelles latines. - L'enfant, à la veille d'entrer en Sixième, est-il capable d'interpréter sans explication préalable la flexion nominale ? - De l'interprétation juste de la flexion nominale à une conscience exacte de sa portée: l'ordre des mots. Pourquoi la formulation par l'enfant d'un principe apparemment compris n'est pas plus féconde. - Ce qu'est la fonction pour l'enfant. Premières conséquences pédagogiques.

IV. Le réalisme enfantin et l'enseignement de la grammaire. - La conception enfantine des lois grammaticales du langage. - L'enfant et le symbolisme: réalisme nominal, réalisme symbolique; acceptation passive des règles. - Pédagogie. Erreurs à éviter: enseignement prématuré de la grammaire historique; abus de l'analyse et des définitions logiques. Un enseignement concret de la langue. L'artificialisme. Rapports avec la formation morale.

I. MODE D'ENQUETE.

Qu'on le veuille ou non, qu'on prône ou critique l'enseignement des langues à partir de la grammaire ou les méthodes directes, que ce soit un bien ou un mal, il est de fait que, pour le moment, l'enseignement du latin est partout, ou presque partout, fondé sur l'étude de la grammaire: le premier livre de latin remis à l'élève est une grammaire, qu'il devrait conserver durant toutes ses études secondaires classiques, ou, tout au moins, c'est un manuel, un cours, où notions grammaticales et exercices alternent, en attendant qu'on puisse lui mettre entre les mains la grammaire proprement dite qui reprendra presque textuellement les notions éparses dans les manuels précédents et les regroupera sous un nouveau titre. Enfin l'on suppose toujours qu'un élève admis en Sixième classique possède un bagage sérieux de connaissances grammaticales, d'analyse en particulier, même si l'on doit commencer l'année par les consolider: nature et fonctions précises des mots, connaissance des accords et des conjugaisons, distinction des propositions etc. C'est pourquoi nous nous demandons d'abord ce que sont pour l'enfant les lois grammaticales du langage. En adoptant comme point de départ l'étude de la pensée de l'enfant lui-même au lieu de lui supposer la nôtre ou de la lui imposer, nous espérons mettre en plus vive lumière quelques conclusions pédagogiques utiles.

Une telle recherche repose avant tout sur une enquête auprès des écoliers eux-mêmes. On sait que le procédé présente

bien des difficultés et prête facilement à la critique : personne, au reste, ne l'a mieux vu que Piaget lui-même, quand il a édicté les règles de toute enquête de ce genre. Ces règles sont connues: il suffira de les rappeler ici très succinctement (1).

Pour connaître la pensée de l'enfant, ni l'introspection à distance par un moi évolué qui s'observerait lui-même à travers des souvenirs déformés et systématisés, ni le test, épreuve très limitée et étalonnée, ne peuvent suffire ; pas davantage l'observation pure de propos spontanés: l'enfant ne songe pas à s'exprimer, il croit que ce qu'il pense va de soi et que tout le monde le sait, et c'est justement cette pensée implicite que nous voudrions connaître.

La "méthode clinique" consiste à causer avec le sujet en le suivant dans ses réponses mêmes. Les difficultés sont considérables: "Il est si difficile de ne pas trop parler lorsqu'on questionne un enfant, surtout si l'on est pédagogue !" (2) Ne voit-on pas, à des examens, des interrogateurs trop bienveillants arracher aux élèves, à force de suggestions destinées à les mettre sur la voie, des réponses approximatives, et s'en contenter ? "Le bon expérimentateur doit, en effet, réunir deux qualités souvent incompatibles: savoir observer, c'est-à-dire laisser parler l'enfant, ne rien tarir, ne rien dévier, et, en même temps, savoir chercher quelque chose de précis, avoir à chaque instant quelque hypothèse de travail, quelque théorie, juste ou fausse, à contrôler." (3) Ecouter

(1) J. Piaget, Introduction de La représentation du monde chez l'enfant. Nouvelle édition, Alcan, 1938, p. I-XLIII. - H. Wallon, dans Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, 2 vol., a étudié la pensée de l'enfant, surtout de 6-7-8 ans, au moyen d'interrogations analogues. Mais notre enquête orale a commencé à la fin de l'année 1942; c'est pourquoi nous nous référons davantage aux travaux de Piaget pour ce mode de recherche.

(2) J. Piaget, ouvrage cité, p. XIV.

(3) J. Piaget, ouvrage cité, p. XV.

l'enfant sans rien suggérer (point de signe approuvateur ni désapprouvateur, pas même de surprise, intérêt bienveillant et amical seulement), c'est une condition indispensable d'objectivité; et l'hypothèse de travail, c'est une orientation donnée à l'interrogatoire, condition nécessaire pour aboutir à quelque chose.

Piaget classe les réponses suivant cinq types: le "n'importe-quisme", la fabulation, la croyance suggérée, la croyance déclenchée, la croyance spontanée. On ne peut évidemment retenir les réponses qui relèvent du n'importe quoi ou de la suggestion; quant aux autres, elles revêtent différentes valeurs: la fabulation est moins représentative que la croyance déclenchée, et celle-ci l'est moins que la croyance spontanée.

La fabulation se distingue assez nettement des croyances déclenchées et spontanées par un certain caractère fantaisiste et individuel et la soudaineté de son apparition et de sa disparition. Entre les croyances déclenchées et les croyances spontanées, la démarcation est beaucoup moins aisée: les secondes, cependant, pourront se retrouver dans l'observation pure, qui revêt alors une valeur singulière en confirmant puissamment certains résultats en dehors de toute atmosphère d'expérimentation. Encore convient-il de noter qu'il s'agit moins là de croyances formulées que d'attitudes mentales subconscientes.

L'interprétation des résultats exige à son tour les plus grandes précautions. La croyance déclenchée vaut surtout comme indice. Il ne faut pas prétendre en déduire des conclusions logiques, quand même celles-ci paraîtraient immédiates à un adulte, ni grouper les réponses en un système d'idées organisé et cohérent: entre les réponses, des liaisons s'esquissent, mais ne s'affirment pas. Quant au rapport qu'il peut y avoir entre la pensée propre de l'enfant et le niveau de son information par l'adulte, on s'aperçoit que la pensée de l'adulte et celle de l'enfant sont en conflit permanent: la première se verse sur l'autre, qui sélectionne, déforme et recrée;

la véritable pensée de l'enfant, ce n'est pas une reproduction des leçons données, c'est une interprétation tout originale du monde, et des leçons mêmes de l'adulte.

Tels sont, très sommairement rappelés, les principes de la "méthode clinique" dont Piaget a fait un usage si remarquable, principes que nous nous efforcerons de respecter dans notre très modeste enquête sur le sentiment de l'enfant à l'égard des règles grammaticales du langage. Nous avons éprouvé et reconnu les difficultés prévues: mais renoncer à l'emploi d'une méthode, dont l'application est délicate, alors qu'elle s'imposait, n'était-ce pas renoncer à étudier sérieusement le problème ? Sans nous dissimuler notre audace, nous sommes entré dans la voie indiquée.

Nous avons interrogé oralement, nous-même, soixante-neuf enfants, dont soixante-et-un appartenaient à des classes primaires (Huitième et Septième) et n'avaient pas commencé l'étude de langues étrangères. Ces soixante-et-un sujets se répartissent ainsi:

- quatre isolés ;
- trente-quatre élèves d'une classe de Huitième d'un établissement scolaire de province ;
- vingt-trois élèves d'une classe de Septième d'un établissement scolaire de la région parisienne.

La différence des milieux était sensible d'un groupe à l'autre, ce qui constituait une sorte de contre-épreuve. Les enfants étaient mis à notre disposition avec beaucoup de tact et d'obligeance, chose rare; car il faut avoir tenté une enquête de ce genre dans le cadre étroit de notre système scolaire français traditionnel pour en apprécier toutes les difficultés pratiques: il y a des susceptibilités à ménager, des règlements et des horaires à ne pas violer, et l'on ne trouve pas aisément des collègues dont on puisse interroger les élèves sans faire naître une arrière-pensée d'inquisition étrangère, - ceci dit pour qu'on nous excuse de n'avoir pas étendu notre enquête aussi largement que nous-même aurions souhaité pouvoir le faire.

Il était nécessaire que les élèves n'eussent pas l'impression d'une sorte d'examen scolaire pour lequel les réponses à

donner sont à peu près imposées. Y parvint-on? Pas tout à fait sans doute. La plupart des sujets se présentaient à nous dans un cadre trop scolaire pour se sentir dès l'abord vraiment libres; de plus, nos premières questions portaient nécessairement sur des notions acquises en classe (4). Toutefois les suivantes étaient posées sur un ton de libre causerie qui tentait d'exclure toute préoccupation étrangère; aucune note, aucune sanction, jamais un mot de blâme ni même d'approbation de notre part, aucun témoin, aucune allusion plus tard en classe sur les réponses faites, mais un ton amical et familier, quoique neutre, et le souci de suivre l'idée présente de l'enfant sans la contrarier: nous croyons nous être assuré, dans le cadre que les circonstances nous imposaient, les garanties les meilleures de sincérité.

Les questions que nous avons posées, à travers maints remaniements de forme et des adaptations de circonstance, peuvent se ramener à ceci: Quelle est l'origine des règles de grammaire? Ces règles sont-elles susceptibles d'évoluer? Et, s'il en est ainsi, les anciennes règles étaient-elles légitimes, de nouvelles le seront-elles? Peut-on imaginer une règle nouvelle? Quelle valeur aurait-elle? Notre langue maternelle est-elle la seule correcte, ou plus correcte que d'autres? Autrement dit, les lois grammaticales sont-elles absolues ou relatives dans le temps et dans l'espace?

(4) L. Johannot, dans une remarquable étude (Le raisonnement mathématique de l'adolescent, 174 p., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1947), rencontre, nous semble-t-il, une difficulté analogue. Toutefois sa recherche porte sur les formes du raisonnement mathématique des adolescents, non sur le sentiment qu'ils ont de la nécessité ou de l'arbitraire de certaines règles. Cet ouvrage, bien qu'il traite du raisonnement mathématique, ouvre indirectement des perspectives sur tous les processus intellectuels à base de raisonnement des adolescents. Nous le citons plus loin. - "La manière dont le contact s'établit [entre l'interlocuteur et l'enfant] a sur ses réponses l'influence la plus grande." (H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, t. I, p. 4.)

Il est certain que presque aucun enfant ne se pose de lui-même les questions de notre enquête. Le langage lui est familier, et "les objets les plus familiers sont ceux à propos desquels l'enfant pose le plus petit nombre de questions" (5). Le langage est d'ailleurs, dira-t-on, un fait social donné contre lequel on ne peut s'élever sans encourir des sanctions sociales. A cette objection de principe, on peut répondre que les règles d'orthographe sont, elles, un peu moins familières à l'enfant; l'inconvénient est plutôt qu'il les reçoit de l'école, d'une autorité qui lui interdit à peu près la discussion: les réponses que nous recevrons seront donc influencées par l'enseignement reçu (6). Tout cela montre combien la tâche de l'enquêteur est délicate. On sait par ailleurs qu'il est inutile de demander à l'enfant s'il a jamais réfléchi à ce sur quoi on l'interroge: ce genre de mémoire lui manque, et cette attitude d'introspection lui est impossible. Faut-il donc considérer toutes les réponses obtenues (en excluant avec une prudence timorée tout ce qui sent le n'importe quoi et la suggestion, et en mettant à part les fabulations) comme des croyances déclenchées? C'est sans doute un parti de prudence. Il n'en est pas moins vrai, comme le prouvent quelques observations dues à d'heureuses rencontres en dehors de toute expérience, qu'il existe sur ce point chez l'enfant des croyances spontanées, ou, pour mieux dire, des attitudes mentales subconscientes, qui même s'expriment parfois spontanément et qui sont exceptionnellement l'occasion de réalisations personnelles concrètes. Ces observations, rares, sont précieuses: elles garantissent, si elles les confirment, la valeur des réponses obtenues au cours de l'enquête.

C'est à cette enquête orale que nous attribuons le plus d'importance. Cependant, en vue d'étendre rapidement notre recherche à des sujets assez nombreux des classes secondaires, de la

(5) R. Hubert, La croissance mentale, P.U.F., 1949, p. 236.

(6) H. Wallon, au cours d'un entretien sur notre travail, nous avait fait cette objection: "On leur enseigne une chose... et vous leur demandez si l'on peut faire autrement !"

Sixième à la Première, exceptionnellement à la Philosophie, nous avons pratiqué l'enquête écrite: les questions, peu nombreuses, très simples, sont posées une à une, les élèves répondent librement par écrit. Un tel procédé n'a qu'une portée ~~■~~ extrêmement limitée et ne peut remplacer la "méthode clinique": il faut que la question soit formulée d'une façon à la fois très claire pour tous et nullement suggestive, qu'elle soit exactement comprise, que la réponse soit parfaitement intelligible; comme on ne peut continuer l'interrogatoire dans le sens adopté par le sujet, on ne va pas très loin. Malgré ces défauts, le procédé permet de constater, sur un point déterminé, l'évolution de la pensée d'une classe à une autre, et la continuité de cette évolution apparaît révélatrice. Naturellement il n'est applicable qu'à partir de la Sixième, c'est-à-dire à partir du moment où l'enfant commence à s'exprimer dans un langage vraiment socialisé; c'est peut-être à partir de la Troisième que son emploi présente assez d'avantages pour qu'on passe sur les inconvénients: l'élève, en effet, s'exprime alors quelquefois assez abondamment, sa réponse est presque une petite dissertation personnelle improvisée dans laquelle on commence à remarquer ce goût des discussions d'idées propre à l'adolescence.

D'où viennent les règles de grammaire ? Peut-on en concevoir, en adopter d'autres ? Ce sont des conditions analogues à celles que Piaget posait aux enfants de Neuchâtel sur les règles du jeu de billes (7). Et en effet nous obtiendrons des réponses très voisines de celles qu'obtenait l'enquête de Piaget. Mais, si les mêmes types de réponses arrivent, c'est avec un singulier retard, c'est-à-dire à des âges beaucoup plus avancés, avec une sorte de décalage horizontal sensible. Si l'on interrogeait des adultes ~~non~~ cultivés ou médiocrement cultivés, il nous semble, à certains indices, qu'on obtiendrait quelquefois des réponses correspondant à un stade d'incomplète évolution. C'est qu'en effet les règles du jeu, artificielles, dépendent trop directement des joueurs pour ne pas être très tôt discutées et critiquées, tandis que les règles du langage s'imposent.

(7) J. Piaget, Le jugement moral chez l'enfant, Alcan, Paris, 1932 (chapitre I).

C'est le cas, par exemple, des usages orthographiques, maintenus presque tous en France malgré une vigoureuse campagne menée au début du vingtième siècle, campagne dans laquelle les adversaires des réformes ont été beaucoup moins les grammairiens que le grand public, avec des arguments quelquefois curieusement puérils. C'est pourquoi nous allons bien décrire comment évolue normalement l'idée que les enfants se font des règles de grammaire, mais il ne faut peut-être pas voir là des stades nécessairement parcourus jusqu'au bout par chacun: on accède bien à une conception évoluée après être parti d'une conception primitive, mais beaucoup de sujets, croyons-nous, s'arrêtent à un stade moyen ou au seuil d'une conception définitivement évoluée. Il ne nous semble pas, du reste, que ce soit faute de véritable maturité mentale: c'est plutôt que les règles du langage s'imposent à l'individu, puisque le langage est d'abord un fait social, en sorte qu'on se dispense communément de repenser une question sur laquelle on garde sans critique une attitude mentale subconsciente, qui, à la réflexion, se révélerait puérile.

II. L' ENQUETE.

L'enfant commence par attribuer à toute règle de grammaire, par exemple à l'emploi de l' s comme marque du pluriel des noms, une valeur de vérité en soi et une origine transcendante ou du moins artificielle: la règle est alors conçue comme une révélation divine, comme une loi imposée par l'autorité d'un gouvernement ou d'un homme de génie, comme une découverte scientifique réalisant un progrès technique, comme une convention explicite artificielle de caractère pratique; c'est ainsi que "tu ne tueras pas" est un commandement reçu du Sinaï, qu'une législation nous est imposée, que les lois physiques sont découvertes, que tous les véhicules doivent prendre leur droite.

Anq (G, 9 ans 7 mois, Huitième). - "Dis-moi une règle de grammaire. - L'adjectif est épithète lorsqu'il est joint directement au nom. - Ça change, les adjectifs ? - Oui. - Donne-moi un exemple. - Un devoir facile... (Son

exemple n'est pas heureux et semble l'embarrasser, car l'adjectif choisi ne varie pas du masculin au féminin.)
 - Eh bien, des devoirs...? - Des devoirs faciles. - Il y a un changement? - Oui. - Lequel? Tiens, voilà de la craie. Ecris: un devoir facile. Bien. Et dessous: des devoirs faciles. Montre-moi le changement. (Il indique l's de faciles.) Pourquoi y a-t-il un changement? - Parce qu'il y a plusieurs devoirs. - Qui t'a appris à l'écrire comme ça? Tu l'as su tout seul? - Non. - Alors? - C'est le maître. - Comment l'a-t-il su? - Quand on lui a appris quand il était petit. - Et celui qui lui a appris? - Quand il était petit aussi. - Et le premier qui a appris aux autres? - C'est Dieu."

On est évidemment tenté de ne voir dans cette réponse finale qu'une fabulation occasionnée par l'interrogatoire; comme telle, elle est à retenir cependant. Mais voici qui est beaucoup plus net.

Pic (G, 9 ans 2 mois, Huitième). - "Qu'est-ce que tu penses qu'on a commencé à faire en premier: est-ce qu'on a parlé d'abord, et puis après écrit les règles pour pouvoir parler? - On a commencé par parler, puis fait les règles. C'est saint Jean-Baptiste de la Salle qui les a fait."

Pic ajoute cela sans que nous le lui ayons demandé: c'est une croyance spontanée. Instruit dans une école des Frères, il fait du fondateur de l'Institut une sorte de législateur universel. Un autre (Man, G, 11 ans, Septième) fera ainsi remonter les règles au temps de Charlemagne: influence probable de l'image populaire de l'empereur visitant les écoles et des premières notions d'histoire de France.

A côté de figures "historiques", de personnages à qui sont attribuées les règles, l'écuyer cite des entités beaucoup plus vagues: et d'abord les "ancêtres".

Doc (G, 9 ans 3 mois, Huitième). - "Comment est-ce qu'on a su qu'il fallait faire comme ça (= mettre un s au pluriel)? - Parce que c'est les maîtres qui l'ont

appris. - Comment l'ont-ils appris ? - En écoutant les ancêtres."

Les "ancêtres" de Doc incarnent vaguement la pression sociale qui impose une certaine règle orthographique intangible et quasi sacrée.

Lef (G, 10 ans 4 mois, Huitième). - "Qu'est-ce qui défend de mettre un p (au lieu d'un s comme marque du pluriel) ? - Ben, c'est... les maîtres: ils nous apprennent comment lire, comment écrire, tout ça. - Et eux, comment savent-ils ? - On leur a appris. Des maîtres qui leur ont appris. - Qui est-ce qui a appris aux autres le premier ? - Je ne sais pas... Les Romains qui ont appris aux Gaulois à établir des écoles, à faire des maisons; et les moines aussi."

Quand Lef répond: "Je ne sais pas", cela veut dire sans doute qu'il n'a jamais songé à la chose, et va tout de même, pour nous satisfaire, imaginer une réponse plausible: cette réponse, une demi-fabulation, il la trouve dans des notions élémentaires d'histoire sur les origines de notre civilisation; sa réponse, moins naïve que celle de Pic, s'apparente cependant bien avec elle.

Fé (G, 11 ans 8 mois, Sixième). - "Citez-moi une règle de grammaire française: - On met un s au pluriel des noms. - Bien. Exemple? - Poule: on met au pluriel poules, avec un s. - Et comment pensez-vous que cette règle-là a commencé ? - ... Par les mots latins. Au commencement, ils ont supprimé une ou plusieurs lettres, et ça a formé le mot singulier ou pluriel. Par exemple murus, on a supprimé -us... - Eh bien, cette règle que vous me dites, qu'on met s au pluriel, où est-elle ? - Dans la grammaire. - Et celui qui a fait la grammaire, où l'a-t-il trouvée? - On lui a dit. - Qui le lui a dit ? - Parce qu'il a su. - Comment l'a-t-il su ? - Par les ancêtres."

Fé a entendu récemment de son professeur des explications sur l'origine des mots français: de là l'exemple classique murus, dont il a, du reste, déformé la signification. Toute

leçon qui dépasse un peu l'intelligence des élèves est d'emblée inconsciemment transformée pour eux et ramenée à leur niveau. Ainsi la règle est, selon Fé, un héritage des ancêtres; les notions d'étymologie apprises n'ont point entamé cette croyance. Quand nous demanderons: "Comment a-t-on su que ces règles-là étaient justes?" Fé répondra: "Parce que, quand on a su que ça dérivait du latin, on a su que c'était juste." Une règle se justifie par ses origines, par une sorte de légitimité, et, tant que Fé n'aura pas dépassé ce stade, les leçons d'histoire de la langue française seront par lui interprétées en ce sens.

Mag (G, 13 ans 4 mois, Sixième). - "Comment a-t-on commencé à mettre s pour le pluriel de arbre ? - Ça vient du latin. C'est une règle qui a été donnée au latin. - Comment se dit un loup en latin ? - Lupus. (Il écrit le mot.) - Et des loups ? - Lupi. (Il écrit aussi, et constate :) C'est (en français) l'inverse du latin. - Et (ceci d'un ton de doute) ça en vient ? - C'est une règle contraire. En latin, on met un s au singulier et sans s au pluriel. - Comment dit-on un arbre en latin ? - Arbor. (Il écrit.) - Et des arbres ? - Arbores. (Il écrit, et s'exclame :) Ah ! je n'y comprends plus rien. C'est cette fois comme en français !"

"Comment a-t-on su qu'il fallait faire comme ça ? - C'est du latin transformé, du vieux français. - Mais les Latins, comment ont-ils su ? - Parce qu'ils ont envahi des pays, les descendants ont de plus en plus transformé la langue (latine). - Les Latins, pour apprendre aux autres, d'où savaient-ils eux-mêmes ? - Ça venait du grec. - Et avant les Grecs. - Des Turcs, d'Asie Mineure, de Palestine ... de l'hébreu. - Et les Hébreux ? - Des Egyptiens, et eux des premiers hommes civilisés. - Avant que les Latins connaissent les Grecs, comment faisaient-ils alors ? - Ils avaient des langues très différentes, par tribus; c'était chacune une petite contrée, comme les départements. - Les peuples d'Amérique, avant Christophe Colomb, comment parlaient-ils ? - Ils avaient inventé une langue eux-mêmes, car ils n'avaient pas été créantis par le déluge. On des

gens venus d'Angleterre, qui ont fait les races anglo-saxonnes (= leur avaient appris ?)... Mais c'est peu probable. Ce sont des anciens descendants d'une tribu d'un fils de Caïn transportés en Afrique et multipliés en Amérique.

"Sans les règles, est-ce qu'on pouvait parler? - A peu près, juste pour se comprendre. Ça a dû être au temps des Latins qu'on a fait quelques règles. C'était bien suffisant pour eux (avant), des signes, pour se faire comprendre. - Pourquoi est-ce que l'on a des règles comme ça plutôt qu'autrement? - Ça a été institué par un homme qui a absolument voulu, qui dominait tout le monde, qui a imposé les règles. - Qui est-ce? - Des ministres, latins ou grecs, grecs surtout... Par exemple des chefs, des généraux, des intendants d'un roi, ou, en république, des ministres. - Et avant eux? - On parlait n'importe comment, ils n'ont jamais eu l'idée d'inventer des règles. - Pourquoi ont-ils inventé des règles, si on s'en passait avant? - A cause de l'orgueil d'un homme... (Il s'interrompt tout à coup, comme si une réponse meilleure lui traversait l'esprit.) Pour s'entendre, pour être plus précis."

Mag imagine donc une sorte de correspondance étroite entre le latin et le français. Les faits semblent-ils prouver le contraire? Qu'à cela ne tienne, la règle est la même, mais inversée. Comme Fé, il utilise les notions d'histoire ancienne (l'Orient et la Grèce, avec le rôle d'un Lycurgue ou d'un Solon), de géographie (les découvertes) et d'étymologie, acquises en classe et remaniées à sa fantaisie. Observons bien qu'il n'est pas entièrement dupe de ses hypothèses historiques: il en propose une, la discute au profit d'une autre, mais sait très bien qu'il émet de simples opinions. Ce qui est à retenir, c'est que, malgré un certain progrès sur Fé, il tente spontanément de rattacher les règles de sa langue à l'autorité d'une tradition qu'il souhaiterait constante. Quand il dit: "C'est une règle contraire", il croit cette fois trouver une explication beaucoup plus qu'il ne propose une hypothèse (8).

(8) Sept mois plus tard, Mag nous parle spontanément seul à

Toute voisine de l'explication qui rapporte la règle aux "ancêtres", voici celle qui en fait l'oeuvre des "savants" (9). L'enfant entend par là, non pas ceux qui ont constaté l'existence de cette règle, mais des gens dont elle serait une invention propre: elle n'existait pas avant eux, elle est l'oeuvre de leur génie.

Rio (G, 8 ans 1 mois, Huitième). - "Cette règle, qu'il faut mettre s au pluriel, où se trouve-t-elle ? - Dans la grammaire. - Celui qui a fait la grammaire, où l'a-t-il trouvée ? - Dans sa tête, dans sa pensée, quoi."

Char (G, 11 ans 11 mois, à la veille d'entrer en Sixième). - "Où trouve-t-on la règle du pluriel ? - Dans la grammaire. - Et celui qui a fait la grammaire ? - Dans sa tête. Il a beaucoup étudié. - Et comment a-t-il étudié ? Avec des livres ? - ... Non, mais il a beaucoup cherché dans sa tête. - Et comment tout le monde a-t-il su qu'il fallait l'écouter ? - De grands savants lui ont fait concurrence; ils ont cherché, et ils ont trouvé que c'était vrai ce qu'il disait."

Dans une classe de Sixième (filles), à propos d'une explication sur la déclinaison de idem et de ipse, Glav (F, 12 ans 9 mois) demande spontanément: "Qui a fait les déclinaisons ?" Le professeur amorce la discussion en demandant qui a fait la grammaire: "Ce sont les grammair-

seul de la morphologie latine comme d'une création artificielle des Romains, qui auraient bien pu faire leur langue autrement. Nous lui disons qu'ils ont reçu leur langue comme lui a reçu la sienne, mais il ne paraît pas convaincu: cette manière d'envisager les choses est si opposée à sa façon de penser qu'il a peine à saisir ce que nous voulons dire. - Notons aussi la fin de sa réponse: "Pour s'entendre, pour être plus précis", qui nous le montre au seuil du stade suivant.

(9) Del, sept ans, demande: "Qui est-ce qui a défendu (de mettre un k à quatre) ? Ce sont les messieurs à Paris ?" (Dans J. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1923, p. 281.)

riens, répond-on. - Comment ont-ils fait ? - Ils ont inventé..." Seule des trente élèves, Fan (F, 10 ans 11 mois) répond que les grammairiens, pour faire la règle, ont regardé "comment on disait".

Nous proposons à 36 élèves (filles) de Sixième le problème suivant: "Supposons qu'on s'apprête à faire une nouvelle édition d'un dictionnaire des mots français; quelqu'un demande à l'auteur d'ajouter un mot qui n'y était pas jusqu'à là, et il avance pour cela une ou plusieurs des raisons suivantes: 1. ce mot vient du latin; 2. ce mot se trouve dans un auteur français; 3. Ce mot est employé par bien des gens en parlant; 4. ce mot n'est pas employé, mais serait utile; 5. ce mot n'est plus employé, mais l'était il y a plusieurs siècles; 6. ce mot a été décrété d'usage par le gouvernement; 7. ce mot a été inventé et proposé par des savants; 8. ce mot existe en anglais. Laquelle ou lesquelles de ces raisons vous paraissent bonnes? Vous pouvez en inventer d'autres." Aucun sujet n'en proposera d'autres; chacun en retient ordinairement trois ou quatre, et neuf sur dix citent la sixième, deux sur trois la première, puis la quatrième, un sur deux la septième, un sur quatre la seconde et la troisième, un sur cinq la cinquième; la huitième est la moins prise. On voit la puissance de l'argument d'autorité (91 %).

Juil (G, 15 ans 1 mois, Troisième), à qui nous disons, un jour par hasard, que la grammaire se fonde sur l'usage, ouvre de grands yeux, et explique spontanément que, lorsqu'il était petit et qu'on lui parlait de la langue et des grammairiens, il imaginait des savants réunis dans une pièce et occupés à feuilleter des volumes et à écrire; c'étaient des chercheurs, qui étudiaient des lois en dehors de toute observation des faits humains. Nous lui nommons Vaugelas: "Oh! celui-là...", commence-t-il, tout plein du souvenir des Femmes Savantes; et il est très surpris d'entendre que Vaugelas n'a fait que codifier l'usage.

Ces réponses s'apparentent, parce qu'elles font de la règle, non plus l'oeuvre de législateurs légendaires, mais celle de

chercheurs conscients dont la découverte a été adoptée parce qu'elle était "vraie". Rapprochons-en celles-ci.

Gir (G, 8 ans 9 mois, Huitième). - "Dans l'an 2000, on mettra encore s au pluriel ? - ... Oh! oui. Peut-être. - Ça pourra changer ? - Oui. - Pourquoi est-ce qu'on changerait ? - Parce qu'on n'écrit plus pareil. - Si on change, ça sera aussi bien. - Desfois. - Qu'est-ce que tu préférerais, toi ? - Oh! bien, que ça ne change pas. - Qui est-ce qui dirait de changer ? - Le chef de l'Etat, parce qu'il trouverait que ça ferait mieux."

And (G, 9 ans 4 mois). - "Dans l'an 2000, on mettra s au pluriel ? - On ne peut pas savoir. - Pourquoi ? - Parce qu'on fera p't-être changer. - Qui fera changer ? - Ben, ceux qui s'occupent du gouvernement."

Mais ces deux dernières réponses ouvrent l'accès à une nouvelle conception: de la règle découverte scientifique ou loi d'Etat à la règle invention ou convention pratique, la nuance est légère; elle est cependant à noter, puisqu'elle dépouille la règle de toute valeur transcendante et légitime une évolution de l'usage.

Ber (G, 10 ans 8 mois, Septième). - "Comment a-t-on fait pour faire une grammaire ? - On a inventé quelque chose pour pas faire confondre les mots entre eux. - Comment a-ton inventé ça ? - ... On a inventé, puis on a regardé si tout le monde était de même avis."

Bla (G, 12 ans 10 mois, Sixième). - "Comment est-ce qu'on a su qu'il fallait dire comme ça ? - C'est de père en fils. - Et le premier papa, qu'est-ce qu'il a fait ? - Eh bien, c'était... C'était une idée qu'il a eue comme ça. - Qu'est-ce que vous pensez qu'on a fait en premier... - D'abord on a fait les lettres, après ça on a prononcé, puis essayé de les assembler pour faire des mots; on leur a donné des significations, aux mots qu'on avait formés."

Pour énoncer cette théorie de la formation du langage, Bla interrompt notre question, - qui devait être: "Est-ce qu'on a

parlé, puis fait des règles, ou est-ce qu'on a d'abord appris des règles pour parler ?" - et cette théorie est exactement l'inverse de la réalité: on serait parti des lettres pour faire des syllabes et des mots, auxquels on aurait ensuite donné une signification (10).

And (G, 9 ans 4 mois). - "Où est-ce que ça se trouve, cette règle-là ? (Il s'agit de l's du pluriel.) - Dans la grammaire. - Celui qui a fait la grammaire, où a-t-il trouvé ça ? - Parce qu'ils étaient plusieurs, ils ont inventé ça dans la langue. Ils ont fait comme les Romains (qui, selon And, devaient mettre s au pluriel). - Comment parlait-on avant la grammaire ? - On parlait comme en ce moment. - On parlait bien ? - Oui. Comment a-t-on fait pour inventer les règles de grammaire ? - Ben, on a fait comme... On a inventé la grammaire de la façon dont on parlait."

Nous avons déjà cité And: il estimait que le gouvernement pourrait modifier une règle existante. Il n'y a pas à proprement parler contradiction avec ces dernières réponses, qui traitent de l'origine des règles. Du reste, quand il y aurait contradiction, cela, nous semble-t-il, montrerait plutôt, dans le cas d'And, le conflit normal de concepts anciens et d'idées nouvelles.

Lou (G, 12 ans 10 mois, Quatrième). - "Qu'est-ce qu'il faut pour changer une règle ? - Il faut que les grammairiens veulent bien. - Comment les grammairiens savent-ils la règle ? - Ça s'est fait petit à petit, des règles. - Par qui ? - Par personne. - Ce n'est pas une réponse: il n'y a rien sans que quelqu'un le fasse ? - C'est parce que le français est venu du latin, alors... - Qui a fait la langue latine ? Les grammairiens ? - Ah! non. - Alors ? - C'est depuis la Tour de Babel; je ne sais pas. - Avant qu'on fasse une grammaire, on parlait ? - Oui. - Est-ce qu'on parlait correctement ? - ... Oh! assez correctement,

(10) C'est le procédé analytique traditionnel de l'enseignement de la lecture, en opposition avec la méthode globale.

parce qu'on apprenait à entendre les autres parler. - Quand on a fait une grammaire, où a-t-on trouvé les règles ? - On a vu comment les personnes parlaient."

"Si tout le monde faisait le changement, sauf les grammairiens, qui aurait raison ? - Les grammairiens. - Pourquoi ? - Parce qu'ils gardent comme c'était avant. - Sur quoi se base un grammairien pour faire une grammaire ? - Sur la façon dont on parle."

Nous arrivons à une conception à peu près exacte des origines de la règle: l'observation de l'usage. Mais Lou, chez qui, à différents âges, nous avons cru remarquer un développement mental précoce, manifeste ici une trace d'une conception plus enfantine: c'est le rôle que, par une inconsciente contradiction, il attribue au grammairien, qui décrète si l'usage est correct, bien que la règle soit la codification de l'usage. Et nous pouvons définir trois stades: au premier, l'enfant considère la règle comme émanant d'une autorité; au second, il voit en elle le résultat d'une convention; au troisième, c'est-à-dire parvenu à la mentalité "adulte", il en reconnaîtra le caractère vrai: on appelle règle la codification d'un usage observé dans une langue à un moment de son évolution. "Alors, s'écrie Ad (G, 10 ans 9 mois, Sixième), commentant une leçon de grammaire française de la veille, et illuminé par le sentiment d'une découverte, n'est-ce pas ? on a fait la grammaire en voyant comment on parlait ?"

Ce qui relie ces réponses, de niveaux très variés, que nous avons rapportées, c'est l'importance décroissante, mais excessive, attribuée dans la formation des règles de grammaire à une autorité extérieure aux usagers de la langue. En bonne théorie, les règles sont dans l'usage, que le grammairien codifie, et, quand il ne codifierait pas, ces règles n'en existeraient pas moins. Ce n'est pas ainsi que l'enfant comprend les choses: selon lui, le grammairien énonce des règles, et ces règles entrent dans l'usage, soit parce qu'elles sont plus vraies, soit parce qu'elles se révèlent pratiques. Laissons en effet de côté le détail de l'origine des règles, sur quoi il importe peu de pousser les écoliers; à travers les fabulations

variées, on distingue un trait constant, le seul à retenir : la règle est artificiellement imposée. Certes, personne n'est libre de parler ni d'écrire à sa fantaisie; mais aussi personne n'est habilité pour édicter des règles qui reformeraient un usage à peu près universel; et l'enfant, qui éprouve (à l'école d'une façon plus marquée) cette pression apparemment extérieure, l'attribue d'emblée à l'exercice d'une autorité transcendante. Il lui est évidemment impossible de se rendre compte de la part qu'il a lui-même au maintien ou à l'évolution de ces règles; il serait faux du reste de lui faire entendre que le groupe social qui parle une langue est mathématiquement la somme des individus qui la composent, et pas autre chose encore.

Une question vient aussitôt à l'esprit: a-t-on formulé des règles avant de parler, ou a-t-on parlé avant de formuler des règles? La question est absurde si l'on raisonne que, pour formuler une règle, il faut déjà parler. N'importe, quelques sujets répondront que la règle explicite a précédé le langage parlé, comme une convention doit être formulée avant qu'on engage le jeu.

Ang (G, 12 ans 11 mois, Cinquième). - "Qu'est-ce que vous pensez qu'on a commencé à faire en premier: est-ce qu'on a parlé d'abord, et puis après écrit les règles; ou bien est-ce qu'on a d'abord appris les règles pour pouvoir parler? - On a appris les règles pour pouvoir parler, sans cela on ne pouvait parler."

Del (G, 9 ans 8 mois, Huitième). - Même question posée. "On a commencé par faire les règles, puisqu'on ne savait pas parler avant."

Mais ces réponses constituent une assez faible minorité, tant la contradiction est évidente. La majorité des sujets répondent qu'on a parlé avant de formuler les règles, seulement on parlait mal.

Gir (G, 8 ans 9 mois, Huitième). - "Quand le monde était pas civilisé, ils apprenaient pas la grammaire, peut-être pas. - Ceux qui n'apprenaient pas la grammaire,

ils parlaient bien ? - Non. Ah! des fois ils parlaient bien parce qu'ils entendaient les autres qui parlaient bien; mais ils ne parlaient pas très très très très bien."

Fé (G, 11 ans 8 mois, Sixième). - "On a commencé à (= par) parler. - Est-ce que c'était bien, correct, quand on parlait ? - Pas correct, parce qu'il n'y avait pas de règles."

Bla (G, 12 ans 10 mois, Sixième). - "On a parlé d'abord, puis fait les règles. - Avant de faire les règles, est-ce que c'était correct, la manière dont on parlait ? - Non. Alors on a modifié en faisant les règles." Bla oppose ainsi l'usage corrompu et les règles réformatrices.

Bou (G, 11 ans 10 mois, Sixième), dans un thème latin de débutant, trouve un complément de manière. Il se demande quel cas latin il va employer après la préposition cum, et ne sait. Il a bien sous les yeux un exemple appris: "Complément de manière: cum cura, avec soin." Mais il ne lit pas l'exemple, et cherche ailleurs la réponse. Nous lui demandons comment on peut savoir le cas régi par une préposition latine; il ne s'en doute pas. "Pour faire une grammaire, où se renseignera-t-on ?" Il ne voit qu'un moyen, se reporter à une autre grammaire: sans grammaire, dit-il, on ne peut apprendre une langue. "Pourriez-vous savoir l'anglais sans apprendre dans une grammaire ?" Il ne pense pas; l'idée d'une étude directe ne lui vient pas à l'esprit; il admet cette possibilité quand nous la lui suggérons, mais il tient pour négligeables ses connaissances de français avant son entrée à l'école: il ne semble pas sentir qu'il savait déjà du français, il croit avoir appris le français en classe. Ainsi l'exemple sort de la règle, non la règle de l'exemple conforme à l'usage; pour s'assurer de la correction d'une construction latine, il a besoin d'une règle explicitement formulée, et se montre incapable, non pas d'analyser l'exemple (il n'y songe même pas), mais de se reporter à l'exemple pour en tirer une règle.

La réponse de Fé est celle de la plupart des sujets interrogés. Elle exprime, non pas une croyance personnelle antérieure à la question posée sur l'objet de cette question, mais une certaine manière de concevoir le monde transparente à travers les croyances déclenchées et les fabulations: les quais faits, la rivière passe.

Le cas se rencontre, mais exceptionnellement, d'un sujet qui répond qu'on parlait, et correctement, avant que les règles aient été enseignées.

Desh (G, 8 ans 9 mois, Huitième). - "On a commencé à (= par) parler. - Et c'était bien, comme on parlait ? - Oui. - Alors, à quoi ça sert, la grammaire, puisqu'on parlait bien sans ça ? - Ça sert à chercher."

Qu'on ne puisse parler correctement sans règles de grammaire formulées et apprises, c'est une impression qui subsiste longtemps. En fait, nous observons, en classe même, qu'elle est fausse: les élèves dont le style est le plus correct ne sont pas nécessairement les plus doués en grammaire et en analyse; l'un ne commande pas l'autre, l'un renforce l'autre, voilà tout, et l'influence prépondérante, en matière de langage, c'est, avec certaines dispositions naturelles, celle du milieu familial où l'enfant, de fait, apprend à s'exprimer par imitation. Et cependant posons la question à des élèves de Troisième et de Quatrième sous la forme concrète suivante: "Vercingétorix parlait-il aussi correctement sa langue, le gaulois, que César, la sienne, le latin ?" et moitié, voire majorité des réponses, accordera le prix à César, en considération de ses qualités de grammairien, d'orateur, d'écrivain, de "civilisé". Il semble que, longtemps encore, des résidus survivent de ces concepts enfantins de la grammaire, et des traces de ce "décalage", sur lequel nous reviendrons, se retrouvent peut-être dans certaines appréciations scolaires: n'avons-nous pas tendance, nous, enseignants, par déformation professionnelle, à penser que nos élèves s'expriment mal faute principalement de leçons et d'exercices fragmentaires de grammaire ?

La question de la préexistence ou non de la règle au langage parlé nous amène à poser celle de son évolution. Une règle est-elle une loi donnée une fois pour toutes, ou a-t-elle varié et variera-t-elle, et, dans ce dernier cas, y a-t-il un usage en soi préférable aux autres ?

Si l'on met à part l'apparition (quelque fois éphémère) de mots nouveaux pour désigner des réalités nouvelles, certaines tolérances orthographiques décrétées pour les examens, et l'observation attentive pratiquée par des spécialistes, l'individu n'a pas conscience de l'évolution de la langue qu'il parle, encore moins de la part qu'il prend à cette évolution; il est donc normal que l'enfant ignore cet aspect historique de sa langue. Mais sait-il qu'on n'a pas toujours parlé la langue qu'il parle? que la langue d'autre fois n'était pas seulement un autre vocabulaire, mais une autre syntaxe ? que la règle d'hier n'était pas celle d'aujourd'hui ? Les notions d'histoire apprises dans les classes élémentaires sont-elles assimilées par lui de manière à lui ouvrir l'esprit sur la variété des syntaxes, ou les déforme-t-il en les faisant entrer dans le cadre d'une conception personnelle des lois du langage ?

Y a-t-il une évolution de la règle ? Plusieurs enfants semblent le nier de très bonne foi.

Sim (G, 9 ans 9 mois, Huitième). - "Est-ce qu'on a toujours fait comme ça (= mis un s pour faire le pluriel de livre) ? - Oui. - Les Gaulois, ils faisaient comme ça ? - Oui. - Dans l'an 2000, on fera comme ça ? - Oui. - Pourquoi est-ce qu'on ne change pas ? - Parce qu'avant on mettait toujours un s, et qu'on n'a pas changé depuis." On peut craindre une certaine persévération dans la succession des oui; notons cependant la réponse finale développée.

Mesn (G, 11 ans 1 mois, Septième). - Mêmes questions. "Parce que c'est l'écriture ordinaire; un s, ça sert quand il y en a plusieurs."

Dur (G, 12 ans 2 mois, Septième). - "Il y a cinq cents

ans, on faisait le pluriel de journai comme cela ? ou de cheval, ou d'un autre mot ? - ... Oh! oui. - Dans cinq cents ans, on fera encore le pluriel comme cela ? - Oui, la grammaire n'aura pas changé. - Pourquoi ne change-t-elle pas ? - Parce que la grammaire ne change pas, elle ne change jamais."

Bea (G, 10 ans, Septième). - "Il y a très longtemps, mille ans~~x~~ par exemple, on mettait s au pluriel (des verbes à la troisième personne) ? - ... Non, c'était pareil: e-n-t, chantent. Toujours, quand on écrit, on n'a pas changé l'orthographe, ce serait trop difficile. (Il vient d'admettre cependant que chantes, au lieu de chantent, serait une règle "plus facile", en ajoutant: "Seulement c'est des règles.") Chante prend (= prendrait) un s si c'est (= c'était) un nom; mais c'est un verbe. - Dans mille ans d'ici, on mettra encore tout comme ça. - Oui. - Pourquoi ne change-t-on pas ? - Parce que ce serait trop difficile à apprendre, il faudrait tout le temps recommencer à apprendre."

Le sujet qui voit ainsi dans la langue une réalité figée, invariable, adopte une attitude décrite par H. Wallon (11): "Les choses n'ont d'existence pour nous que dans la mesure où elles sont perçues, connues de nous. Nous ne pouvons affirmer qu'elles sont, sinon parce que nous en prenons conscience. Quel motif de prolonger leur existence au-delà ?" Et nous dirons ici: quel motif de les imaginer autres que nous ne les percevons ?

La règle, selon d'autres sujets, varie. Laissons quelques cas dans lesquels l'enfant répond qu'on n'a pas toujours fait ainsi, mais sans rien motiver ni quelquefois maintenir son opinion, tenons-nous-en à des réponses qui semblent des croyances.

(11) H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, 2 vol., tome I, p. 180. Et plus loin, p. 182: "La chose dont il [= l'enfant] perçoit l'existence, il ne peut l'imaginer comme n'ayant pas toujours existé."

Du (G, 9 ans 5 mois, Septième). - "Ecrivez: un enfant, des enfants. (Nous écrivons à côté: des enfans.) - Ça changerait pas. - Qu'est-ce qui ne changerait pas ? - La valeur du nom. - Alors ça serait bien ? - On pourrait le mettre, mais pas souvent... Ça ne se dit plus. - On a dit comme ça autrefois ? - Oui. - Et c'était bien quand on mettait comme ça ? - Non, on aurait dû mettre un t, parce qu'on disait enfantin: on n'aurait pas pu le dire (= dire enfantin, si enfant s'était écrit sans t). - Il y a cent cinquante ans, on écrivait enfants, au pluriel, comme ça: enfans. Les gens, alors, avaient raison ? - Non; s'ils voulaient former un mot de la même famille, ils ne pouvaient pas. - Mais tout le monde écrivait comme ça. - Non, pas tout le monde: les gens qui savaient mettaient a-n-t. - Mais non, les savants écrivait comme ça. - Sans t ? - Oui, sans t. On écrivait: des savans. Autrefois on écrivait comme ça, pas maintenant. C'était aussi bien ? - Non."

"Il y a cent cinquante ans, on mettait un x à hibou (au pluriel) ? - Non. - Qu'est-ce qu'on mettait ? - On mettait o-u-s. - Alors pourquoi met-on un x maintenant ? - Parce que... on met tout le temps maintenant, on a l'habitude de le mettre. - Dans cinq cents ans, on mettra encore x à hibou ? - Oui. - Pourquoi ne changera-t-on pas ? - Parce que maintenant on l'a pris."

Rei (G, 9 ans 11 mois, Septième). - "Il y a mille ans, on mettait x au pluriel à oiseau ? - Non. - Qu'est-ce qu'on mettait ? - Un s. - Et c'était bien à ce moment-là ? - Oui. - Pourquoi ? - Parce qu'ils ne parlaient pas comme on parle maintenant, ils avaient pas la même orthographe. - Et c'était bien, cette manière-là d'écrire ? - Maintenant ça ne serait pas bien, mais alors c'était bien." Ceci est d'autant plus frappant que le même sujet, avant et après cette partie de la conversation, soutient que le consentement général ne peut modifier une règle: ainsi la règle est bonne en soi, tout en convenant à certaines époques et à certains lieux. Par contre, il nie que la

règle d'aujourd'hui puisse être périmée dans l'avenir :
 "On mettra toujours un s à la deuxième personne (du singulier) ? - Oui. - Quand mille ans auront passé, quand dix siècles auront passé, est-ce que les autres gens qui vivront à ce moment-là mettront encore un s ? - Certainement ! - Pourquoi ? - ... Parce que c'est à la deuxième personne du singulier."

L'enfant admet ainsi l'évolution passée de la règle, sans admettre encore son évolution future. Il n'y a pas contradiction: le passé était autre, mais que sera l'avenir ? La règle de demain est inconcevable aujourd'hui, et ce qui est inconcevable ne sera pas.

La poursuite de l'évolution admise, trois attitudes semblent possibles: les variations à venir seront une régression, un progrès, un phénomène en soi indifférent. Or voici les deux seuls types de réponses que nous avons obtenus.

a) Une variation ultérieure sera une régression. - Pasch (G, 11 ans, Septième). "Autrefois on écrivait comme ça le pluriel d'enfant (enfants). C'était bien ? - Ben oui, c'était bien. - Aussi bien qu'aujourd'hui ? - Ah! non, pas aussi bien qu'aujourd'hui, parce que c'était leur langage dans l'ancien temps; et ça pourra changer, alors on leur demandera si c'était bien avec t-s, et ils diront que c'était moins bien que maintenant. - Mais ils auront raison, plus tard, si ça change, de dire que nous faisons moins bien ? - Non, car c'est un beau langage, ça aurait dû exister tout le temps."

b) Une variation ultérieure est en soi indifférente (relativité). - Dur (G, 11 ans 6 mois, Septième). "On mettra toujours x au pluriel de jeu ? - Peut-être pas, si ça change après. - Si on change, ça sera aussi bien ? - C'est qu'il y aura eu des raisons; alors ça sera peut-être aussi bien. - Quelles raisons ? Par exemple ~~///~~ ? - ... Parce qu'ils auraient changé de langue. - Et ils parleraient aussi bien à ce moment-là ? - Oui."

Nous ne pouvons citer de réponse par laquelle l'enfant mar-

querait qu'il voit, dans une évolution future de la règle actuelle, un véritable progrès absolu. Pourquoi, puisque la règle d'aujourd'hui est volontiers considérée comme un progrès sur celle d'hier ? Sans doute faut-il penser que la règle présente jouit d'un prestige tel qu'aucune modification éventuelle n'est envisagée d'un bon œil. L'enfant, "profondément misonéiste" (12), peut croire au progrès de la civilisation sans pour cela admettre une évolution parallèle des règles grammaticales. Il a sans doute, au moins à partir de la Huitième, appris assez d'histoire pour savoir qu'un passé différent de l'époque présente a existé; mais les anticipations plus ou moins romanesques de l'avenir mettent en cause surtout la civilisation industrielle, nullement le langage. Il en reste ainsi à voir dans l' s du pluriel plus qu'un signe: le signe est efficient, il réalise le pluriel.

Lef (G, 10 ans 4 mois, Huitième). - "Dans mille ans, on mettra encore s au pluriel? - Ça, on peut pas le savoir. - Que penses-tu qu'on fera? - On fera plus grand. C'est comme nous, les Gaulois habitaient dans des cabanes, et on a appris à faire des maisons", etc.: longues et abondantes explications données avec volubilité sur les progrès de la civilisation. - "Et en écrivant, alors, on mettra s au pluriel ? - Plus tard ? Sans doute."

Que se passera-t-il donc, si l'on invite l'enfant à imaginer une règle différente, ou si on lui en propose une ? A quelles conditions acceptera-t-il cette nouveauté ? L'épreuve est ici beaucoup plus nette, parce que nous ne demandons plus à l'enfant son sentiment sur des faits qu'il conçoit à peine, mais lui soumettons un cas pour qu'il le tranche à son gré; tandis que les réponses précédentes relevaient en grande partie de la fabulation, nous l'avons dit, les sujets exprimeront cette fois une préférence personnelle révélatrice de leur attitude mentale subconsciente.

Quand on l'invite à imaginer une autre règle, l'enfant (autour de dix ans) ne comprend presque jamais ce qu'on lui

(12) H. Wallon, Psychologie pathologique, Alcan, Paris, 1926, p. 83.

demande; il faut lui en proposer une, avec exemple à l'appui. La première réaction, c'est une surprise, un peu scandalisée chez la plupart, mêlée de perplexité chez quelques-uns. Cette règle est fausse, mauvaise, inacceptable. "Mais, objectons-nous, si tout le monde faisait comme ça ?" La supposition est fréquemment repoussée: on sait que l'enfant raisonne difficilement sur une hypothèse. Mais, l'hypothèse admise, la grande majorité rejette encore la règle proposée, et s'en tient à l'usage, fût-il une exception graphique à peine défendable. Une minorité hésite, mais se prononce encore plutôt pour la règle traditionnelle. Quelques-uns seulement opinent dans le sens du consentement général. Voici quelques réponses entre bien d'autres.

o Lecq (G, 10 ans 8 mois, Huitième). - "Regardez, je vais écrire autrement. (Nous écrivons: des amit.) Ça va? - Non. - Pourquoi ? - Parce qu'il faut un s. - Est-ce qu'on pourrait dire: C'est le t qui va remplacer le s ? - Oh! non. - Pourquoi? - Parce qu'on ne peut pas le mettre au pluriel. - Si tout le monde voulait bien qu'on mette le t au pluriel au lieu de s, ça irait? - Oh! non. - Si tout le monde mettait t au pluriel, comment est-ce qu'on saurait que c'est une faute ? - ... - Ça en serait une ? - Oh! oui."

Rei (G, 9 ans 11 mois, Septième). - Nous lui avons fait écrire: le petit oiseau chante, les petits oiseaux chantent, et il nous a expliqué l' s, le x, et -nt. "Si on mettait un s à oiseau au pluriel, ça irait? - Non, m'sieu; ça ferait une faute. - Ça serait plus facile ou moins facile de mettre un s au lieu d'un x ? - Moins facile... Plus facile, je veux dire. - Alors, si tout le monde voulait, on ferait bien de mettre un s au lieu d'un x ? - Non, parce que, oiseaux, c'est l'orthographe du mot: il faut un x. - Si tout le monde mettait un s à oiseau au pluriel, ça irait ? - Non, ça n'irait pas."

Ham (G, 11 ans 5 mois, Septième). - "Si tout le monde, pour dire les petits oiseaux chantent, écrivait: chantes,

avec un s ? - Ça serait mal, ça serait une faute. - Tout le monde mettrait un s, par exemple; une seule personne voudrait mettre e-n-t; qui aurait raison ? - Ben, ça serait la personne qui mettrait e-n-t. - Si la grammaire disait. "Ils chantent, au pluriel, prend un s", ça serait bien ? - Non, ça serait pas bien."

Man (G, 11 ans, Septième). - Nous écrivons un bijou, des... "Je sais, dit-il, cette exception-là: bijou, caillou, chou..." Mais nous achevons: ... bijoup. "Bijou, un p ! - Ça va ? - Non. C'est pas bien écrit. - Qu'est-ce qu'il faut ? - Un x. Tous les noms communs prennent un s, sauf ça: bijou, caillou, chou, genou... - Si tout le monde veut mettre un p, ça ira ? - Ah!... Ah! non. - Pourquoi ? - Ce n'est pas comme ça que ça s'écrit. Du moins, moi, je l'écris pas comme ça. - Si vous étiez tout seul à écrire avec un x, et tout le monde avec un p... - Eh bien, interrompt-il, c'est moi qui aurais le dessus, car c'est moi qui aurais bien écrit. Mais, reprend-il, songeur, on me dirait que c'est pas ça, on me ferait changer. Ah! oui, si tout le monde écrivait comme ça... Ah! moi, je ferais pareil. - Qu'est-ce qui serait mieux alors ? - Un x. - Si tout le monde mettait un p ? - Ah! si si tout le monde mettait un p... Il faudrait mettre un p ? Un x, puisque c'est comme ça que ça doit s'écrire! Non ? - A votre avis ? Qu'est-ce que vous pensez ? - C'est pas la bonne orthographe."

Mer (G, 9 ans 4 mois, Septième). - Nous avons fait écrire: la rivière coule, les rivières coulent, et nous avons écrit nous-même: les rivières coules, les rivièrent coulent, les rivièrent coules. "Quelle est la phrase au pluriel la plus facile à écrire ? Elles sont toutes aussi faciles ? - Oui. - Pourrait-on changer et préférer celle-ci (les rivières coules) ? - Non, parce que les verbes prennent toujours e-n-t à la troisième personne du pluriel. - Si tout le monde voulait bien, pourrait-on changer la conjugaison comme ça ? - Oui, mais ça ferait une fausse règle."

Baud (G, 9 ans 10 mois, Septième). - "C'est permis, à la troisième personne du pluriel, de mettre s, comme là: les pommes tombes ? - Ça serait une faute. - Si tout le monde écrivait comme ça ? - Eh bien, ça serait pas une faute. Si, ça serait quand même une faute !"

"Ça va, ce que j'ai mis (des bijoux) ? - Non. - Pourquoi ? - Parce que vous n'avez pas mis l' s, et puis il ne faut pas mettre de p. (C'est-à-dire: vous n'avez pas commis la faute de mettre un s pour un x, mais vous en avez commis une autre, puisque c'est un p que vous avez mis.) - Moi, pour le pluriel, je vais m'amuser à mettre des p au lieu de s, pour m'amuser. C'est permis ? - Non. - Pourquoi ? - Parce que le pluriel, on met toujours un s. - Si tout le monde mettait un p ? - Ils feraient une faute, mais on ne la compterait pas. - Comment saurait-on que c'est une faute alors ? - Parce que, depuis le commencement, on met toujours un x ou un s. - Si on avait mis un p au commencement ? - Eh bien, ça ne serait pas une faute."

Avec des nuances individuelles, ces réponses attribuent à la règle une valeur absolue. Une autre règle est tout au plus possible, mais c'est une "fausse règle"; c'est ainsi qu'on peut concevoir une loi injuste. Un usage peut être général et abusif: on le tolère, quoique moralement répréhensible. Pour Baud, le consentement général ne supprime que la sanction, la faute subsiste comme telle. (C'est ainsi que, pour certains correcteurs, la pratique de tolérances orthographiques reste délictueuse en droit, est même pénalisée dans certains examens.)

Voilà donc un premier type de réponse: la règle de grammaire possède une valeur en soi telle que le consentement de tous les usagers de la langue n'a pas pouvoir de la modifier: si on ne peut remplacer l' s au pluriel, c'est, nous dira Bru (G, 11 ans, 6 mois, Septième), "parce que p, ce n'est pas une marque du pluriel". Ainsi, en gros, les trois quarts des sujets de huitième (âge moyen: 9 ans $\frac{1}{2}$) et la moitié des sujets de Septième (âge moyen: 10 ans $\frac{1}{2}$) que nous avons interrogés

tiennent pour la fixité de la règle, même dans l'hypothèse du consentement général pour la modifier. Et remarquons que, pour avoir l'esprit plus étroit, pour prôner la valeur des règles, le premier groupe se révèle cependant beaucoup moins avancé que le second dans la connaissance de la grammaire, médiocre même parfois à ce point que l'enquête ne peut pour quelques-uns dépasser la formation du pluriel des noms usuels: des sujets peuvent tenir pour inviolables des règles qu'ils connaissent à peine et trouvent difficiles. D'insuffisantes connaissances sur les règles de grammaire sont parfaitement compatibles avec une foi étroite dans la valeur de ces règles; et, inversement, le développement des connaissances grammaticales s'accompagnera d'un certain élargissement des vues, puisque l'âge entraîne simultanément maturité d'esprit et accroissement du savoir.

A force d'insister, on peut arracher à l'enfant une sorte de concession en faveur d'une règle nouvelle acceptée par tout le monde; on a vu Baud hésiter, et se raviser pour définir son attitude. Voici d'autres cas assez semblables.

Col (G, 10 ans 7 mois, Huitième). - "Si tout le monde était d'accord pour mettre un p (au pluriel) ? - Non. - Pourquoi ? - Parce que ça ferait pas très bien. - Même si tout le monde voulait bien ? - Oh! peut-être, alors. - Toi, si tout le monde faisait autrement, qu'est-ce que tu préférerais ? - S."

Joz (G, 9 ans 3 mois, Huitième). - "Ecris: l'élève parle; les élèves parlent. Pourquoi as-tu mis s à élèves? - Parce que s est la marque ordinaire du pluriel, et il est au pluriel. - Pourquoi n-t à parlent ? - Parce que c'est... Elèves étant au pluriel, comme c'est un verbe, c'est la troisième personne du pluriel, alors je mets e-n-t. - Eh bien, regarde, il y aurait quatre manières. (Nous écrivons: les élèves parlent, les élèves parles, les élèvent parles, les élèvent parlent.) C'est aussi bien, toutes? - Non. A élève, on ne met pas n-t, et puis là aussi; là on doit mettre e-n-t, et là aussi. - Laquelle

Chapitre I - 70 -

de ces quatre manières est-ce que tu préfères ? - Celle-là (les élèves parlent). - Laquelle est plus facile ? - C'est ça (la même). - Si tout le monde voulait bien la deuxième, ça serait aussi bien ? - Non, ça serait mauvais. - Pourquoi ? - Parce que parle, c'est un verbe, et élève, c'est un nom, et quand c'est le pluriel, la marque ordinaire, quand il y a un nom, c'est s, et le verbe se met avec e-n-t. - On pourrait changer ? - Comment ? Par exemple comme ça ? (Il montre la quatrième manière, les élèves parlent.) - Oui. - Non. - Si tout le monde voulait bien ? - Eh bien, je le mettrais. Mais il vaut mieux comme ça (les élèves parlent), parce que, les élèves, ça ne prend pas n-t, ça peut pas se conjuguer, et parle, ça peut pas être un nom."

"Ecris: novembre. Regarde, je vais mettre... (Nous écrivons novembre.) Ça va ? - Non. - Pourquoi ? - Parce que, là, vous avez mis un a; c'est un e. Ça veut dire (= ça se prononcerait) aussi novembre, mais il vaut mieux mettre un e. - Pourquoi cela vaut-il mieux ? - ... - Il y a beaucoup de gens qui écrivent comme ça (novembre, avec un a) ? - C'est ceux qui se trompent. Non, il n'y en a pas beaucoup. - Si tout le monde écrit comme ça, et seulement ceux qui se trompent comme toi ? - Si je mettais n-o-v-e-m-b-r-e, les autres, qui se tromperaient à chaque instant, ils diraient que c'est faux, et ce serait bon. - Qui aurait raison ? - Ceux qui écriraient e au lieu de a. - Qui seraient les plus nombreux, ceux qui écriraient a ou ceux qui écriraient e ? - Ce seraient ceux qui mettraient e. - Et s'il y en avait plus qui mettaient a ? - Ce seraient ceux qui mettraient a qui seraient les plus nombreux. - Auraient-ils raison ? - Oh! non. - Pourquoi ? - ... Parce qu'on a commencé comme ça, on ne pourrait pas encore changer de méthode. - Est-ce qu'on aurait pu tout au début mettre un a ? - Oh! oui. C'est comme maintenant on met un e. Si on avait appris la méthode avec un a, on n'aurait pas mis e. - Ce serait aussi bien dans ce cas-là ? - De mettre a-m, oh! oui."

Joz semble ainsi (comme Baud) faire la transition entre le groupe de ceux qui considèrent la règle actuelle comme possédant une valeur supérieure en soi, et ceux qui, nous allons le voir, la soumettent aux variations d'un acquiescement général. C'est que, pour lui, la règle s'est posée une fois dans le temps: à ce moment-là, le choix était indifférent, mais, depuis l'époque du choix fait, elle est immuable.

A partir du moment où, comme Joz, l'enfant voit dans la règle le résultat d'un choix, il est à même d'admettre la légitimité et la réalité de sa variation, cela toutefois avec un léger décalage, nous a-t-il semblé: l'enfant qui ne croit pas ou ne croit plus à l'origine transcendante des règles du langage, croit encore à leur durée telles qu'elles sont aujourd'hui et à leur valeur absolue.

Nous en arrivons donc à des réponses qui font de la règle un simple usage.

Ler (G, 9 ans 7 mois, Huitième). - "Regardez. Je vais inventer une règle. Pour une petite fille, on mettrait... (Nous écrivons, sans prononcer, une petita fille.) - Non. Ça fait petita. - Si on mettait le féminin en a ? On dirait: un gros fruit, une grosa pomme. - Non. - Si tout le monde disait une petita fille, ça irait ? - Non."

"Ecrivez: un sou; des sous. Si on écrivait des soup ? - Ah! non, il faut un s. - Si on mettait p au pluriel ? Ainsi, pour des arbres... - Ah! oui, on mettrait p au lieu d' s au pluriel. - C'est ça. C'est aussi bien ? - Non. - Lequel est-ce qui est mieux ? - Ça (des sous). - Si tout le monde mettait des soup ? - Alors ça serait ça (des soup)."

Le changement purement abstrait d'un symbole du pluriel est admis (un p qui ne se prononce pas plus que dans un loup, beau-coup, etc.), alors que le changement qui affecterait la prononciation même (petita) était rejeté. Mais voici un cas où l'enfant voit beaucoup plus nettement dans la règle un simple usage.

Del (G, 9 ans 8 mois, Huitième). - "Ecris: petit, petite. Est-ce qu'on pourrait mettre une autre lettre que e? - Non. - Tiens, je vais écrire: petit, petita. On aurait pu dire ça ? - Oh! oui, mais ça faisait (= ferait) pas beau. - Si tout le monde disait comme ça ? - A force, on prendrait l'habitude. Pour commencer, on disait: la petite (13). - Alors, pourquoi a-t-on dit la petite ? - Ça fait plus beau que petita. La petit, c'est pas bien beau - Si tout le monde se met à dire petita, ça serait bien ? - Ah! ça serait bien quand on dirait toujours ça."

"Tiens, écris le mot joujou. - Au pluriel ? - Au singulier. Mets maintenant le pluriel. Bien. Ecris clou. Mets le pluriel. Où est la règle ? - A la fin (du mot). - Quelle est la règle que tu as appliquée ? - Là s et là x. - Un clou, des clous, c'est une règle; et un joujou, des joujoux, c'est...? - Une règle (14). - Le plus ordinaire des deux, c'est s ou x ? - C'est s. - Est-ce que je pourrais changer, et mettre: joujous, cloux ? - Non, ce serait une faute. - Si tout le monde voulait changer,

(13) Ceci n'est pas une fabulation pure, mais une interprétation des leçons de français sur le féminin. Le professeur a dit en classe: "On dit le fou; mais on ne dit pas la foue, mais la folle: c'est celui-ci qui fait bien." Et Del nous a dit qu'autrefois, avant que la grammaire eût été faite, on disait la foue, ce qui ne faisait pas bien. Tous les professeurs savent combien les enfants déforment des explications données en classe, et n'en retiennent parfois qu'une caricature. L'exemple d'un enfant qui retient une leçon et la reproduit sans déformation est rare; dans bien des cas "la notion apprise ne se loge dans l'esprit qu'en s'y insérant parmi des images qui en changent le sens" (H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, 2 vol., tome I, p. 150).

(14) Le mot exception, nous l'avons constaté ici et ailleurs, n'est pas compris de beaucoup de sujets, surtout en huitième, même de sujets qui, comme Del, distinguent qu'un usage est plus courant qu'un autre.

est-ce qu'on pourrait ? - Oui. - Qu'est-ce qui ferait mieux ? - Ça (joujous, cloux). - Pourquoi ? - Parce qu'on en prendrait l'habitude, si tout le monde se mettait à changer."

Dec (G, 10 ans 7 mois, Septième). - Nous lui avons fait écrire: le petit agneau bêle, et la même phrase au pluriel. "Pourquoi un x à agneaux ? - Parce que ça se termine par a-u. - Si on mettait un s ? - Ça ferait une faute. - Pourquoi ? - Parce que c'est la règle: tous les mots qui se terminent en a-u prennent un x. - On pourrait faire une autre règle ? - ... Ben, non. - (Nous écrivons: les agneaux.) Ça va ? - Oh! non, ça ne va pas: il faut un x. - Dans deux cents ans, on mettra encore un x au pluriel d'agneau ? - Peut-être pas. Je ne sais pas. - Si on n'en met plus, ce sera une faute ? - Peut-être... Ben, non. - Pourquoi ? - Si dans deux cents ans c'est la règle comme ça. - Ce sera aussi bien ? - ... Ben, oui. - Si tout le monde mettait comme j'ai mis, ça irait ? - Ah! bien, non, parce que tout le monde fera une faute. - Comment saurait-on que c'est une faute, alors ? - ... Parce que si tout le monde mettait comme ça... ça ferait pas de faute."

L'opinion qu'émet ici Dec est une croyance déclenchée; mais c'est celle qu'il réaffirmera dans les autres parties de l'entretien: les questions posées l'ont amené à sentir que la règle ne vaut que par l'usage général.

And (G, 9 ans 4 mois, Huitième). - "On pourrait faire autrement (que d'ajouter un s) pour le pluriel ? - On pourrait mettre des x; des t. On pourrait mettre des t au pluriel. - Ecris: un roi; des rois. Si on mettait des roit, avec t... Ecris des rois, avec t. (Ce qu'il fait sans hésitation ni gêne.) Ça irait ? - Ben, oui. - Si tu écris comme ça à l'école, le professeur sera content ? - Non. - Qui aura raison ? - Le professeur. - Pourquoi ? - Parce qu'on n'aura pas changé. - On aura le droit de changer ? - Ben, si toute la France, elle veut."

"Tu sais une exception de grammaire ? - Ben, oui. - Dis-en une. - Bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou. - Qu'est-ce qu'il y a d'exceptionnel ? - Ben, on met un x au lieu de mettre un s. - Ecris: un chou, des choux; un clou, des clous. Pourquoi s ici (clous) et x là (choux) ? - Parce que x, c'est dans la règle bijou-caillou-chou-genou-hibou-joujou-pou, et les autres, on met s. - Bon. Qu'est-ce qui est le plus souvent, un s ou un x au pluriel ? - Un s. - Qu'est-ce qui est l'exception ? - Le x. - Est-ce qu'on pourrait changer, dire: on va mettre s à chou et x à clou ? - Ben, oui. - Ça serait aussi bien ? - Ben, non, parce que ça serait contraire à la règle. - C'est défendu de changer ? - Non. - Qu'est-ce qu'il faut pour changer ? - Faut que tout le monde le veuille. - Est-ce qu'on pourrait dire: on va mettre p au pluriel ? des cloup, avec p ? - Oui, on pourrait mettre des cloup avec un p. - Le professeur veut bien ? - Non. - Alors ? - Alors faut pas. - Pourquoi as-tu dit qu'on peut ? - Parce que si toute la France le voulait."

Lou (G, 12 ans 10 mois, Quatrième). - "Ecris: un clou; pluriel ? (Il écrit un clou, des clous. Nous écrivons: des cloup.) Ce que j'ai écrit, ça va ? - Non. - Pourquoi ? - Parce que les noms français ne prennent pas p au pluriel. - Est-ce que ça pourrait aller ? - Non. - Si tout le monde voulait bien que p soit la marque du pluriel, ça irait ? - Oh! bien, on ne change pas les règles comme ça, aussi. - On change bien le prix des tickets de métro d'un jour à l'autre. - Oh! oui, mais ce n'est pas la même chose. - Prononce ce que j'ai écrit/ - Des cloup'. - Ecris: un loup. Prononce. - Un loup. - Pourquoi prononces-tu le p que j'ai mis à cloup ? - Parce que le mot n'existe pas, alors on prononce toutes les lettres dans les mots comme ça. - On peut très bien prononcer des cloup, sans faire sentir le p. - Oui, mais les personnes qui entendraient ne comprendraient pas, aussi; elles ne sauraient pas comment

c'est écrit. - Tu as très bien compris quand j'ai dit un loup, et tu as su comment on écrivait. - Parce que un loup est un mot français qu'on connaît déjà et que tout le monde écrit avec un p. - Tout le monde connaîtrait des cloup avec un p: ça irait? - Ça pourrait aller."

Ross (G, 14 ans 6 mois, Troisième). - "On met s au pluriel des noms. Pourrait-on mettre une autre lettre ? - Oui, puisque... Mais p'importe quelle lettre qu'on mette, c'est une convention. - Pourrait-on mettre p par exemple ? - Oui, à condition qu'il soit convenu; et puis de plus que ça ne donne pas, que ça ne mène pas à des confusions trop fréquentes avec d'autres terminaisons en p par exemple. - L' s ne fait pas de ces confusions ? - Il pourrait en faire, mais il n'en fait pas, surtout parce qu'on est habitué. Mais quelqu'un qui ne serait pas habitué au français, mais qui le saurait tout de même, pourrait faire des confusions. Par exemple avec la deuxième personne du singulier des verbes? - Est-ce qu'une autre lettre pour le pluriel ferait aussi bien que s ? - Oui, certaines. - Lesquelles feraient le plus mal ? - Celles qui, en général, amèneraient à des confusions fréquentes. - V, par exemple ? - ... Oh! non, ça ne ferait pas plus mal, d'autant plus que c'est une lettre qui se place rarement à la fin d'un mot."

Nous arrivons donc à une conception tout opposée. Pour ces derniers sujets, la règle est une véritable convention; entre Lou et Ross, il y a seulement cette divergence de vues, qui tient essentiellement à une différence de mentalité, que Ross, plus abstrait, voit dans l' s du pluriel une pure convention, tandis que Lou, plus réaliste, a davantage conscience des conditions sociales qui l'imposent: en proposant y comme marque du pluriel, nous pensions provoquer quelque répugnance, mais non, au contraire, même, l'étrangeté du signe le rend pour Ross plus pratique, tandis que Lou objecte: "On ne change pas une règle comme ça", c'est-à-dire que son évolution, légitime quand elle se produit naturellement, ne dépend pas de la fantaisie des individus.

Mais, peut-on se dire, à quoi bon évoquer les règles de jadis, ou en proposer d'imaginaires ? Nous avons sous la main des exemples beaucoup plus simples et plus naturels, les usages des autres langues vivantes actuellement parlées. Quels jugements l'enfant porte-t-il sur les règles des langues étrangères ? Tous nos sujets savent qu'il existe d'autres langues : l'occupation allemande et la libération, époque à laquelle eut lieu notre principale enquête, auraient instruit les moins avertis. Conçoivent-ils ces langues comme autre chose qu'un vocabulaire spécial ? Voient-ils dans une langue étrangère une autre syntaxe, d'autres règles (15) ?

(15) Qu'une langue puisse ne se distinguer d'une autre que par le vocabulaire, ce n'est pas là une hypothèse tout à fait gratuite. Le prétendu "langage martien" n'était pas autre chose : "L'analyse de cette langue au multiple point de vue de la phonétique, de l'écriture, de la syntaxe, etc., fait en effet éclater son identité essentielle avec le français, dont elle n'est qu'une curieuse doublure." (Th. Flournoy, cité dans L'Année Psychologique, 8^e année, p. 543.) Toute langue comprend un matériel de mots et des lois de relations, un corps et une âme ; et la partie la plus spirituelle de la langue semble celle dont l'homme a le moins conscience et qu'il est le moins capable d'inventer. "Une langue peut se vider de tout son vocabulaire propre sans rien perdre de son système ; il existe par exemple un arménien tzigane, qui, pour la prononciation et la grammaire, est du pur arménien, mais dont le vocabulaire est tout entier étranger à l'arménien. Les langues spéciales tirent de cette possibilité la plupart de leurs ressources : elles consistent en général à remplacer les termes de la langue commune par des termes autres, soit empruntés à des langues étrangères, soit formés à nouveau avec des éléments indigènes, mais détournés de leur sens, soit enfin déformés et mutilés suivant des règles définies." (A. Meillet, Aperçu d'une histoire de la langue grecque, Hachette, Paris, 1913, 2^e partie, chap. I, p. 126.)

La première pensée de l'enfant, c'est de transporter automatiquement dans l'autre langue toutes les règles et tous les usages de la langue maternelle.

Rio (G, 8 ans 1 mois, Huitième). - "En anglais, un petit enfant, ça se dit... (Nous écrivons sans prononcer: a little child.) Sais-tu comment on mettra au pluriel ? - En mettant s là (= à la fin de little) et là (= à la fin de child). - Regarde: on met... (Nous écrivons : children), et little, ça ne change pas. - Ah ? - Et a, ça devient... ? - Des. - Ça ne devient rien du tout." Rio s'éloigne du tableau, incrédule, en disant: "Si, il faut bien quelque chose !"

Pred (G, 11 ans 3 mois, Septième). - "En anglais, en allemand, en ~~espagnol~~, etc., c'est de quel genre, le mot qui veut dire guerre ? - Il est... - Est-ce obligatoirement comme en français ? - Ça s'écrit pas pareil. - Oui, mais le genre ? - Il est pareil. - Pourquoi ? - Parce que ça veut toujours dire la même chose." Toutefois, quand nous lui aurons expliqué le genre de $\pi\acute{o}\lambda\epsilon\mu\omicron\varsigma$ et de bellum, il admettra volontiers que le genre change puisque la forme du mot change, et que le masculin Krieg, le féminin guerra, le neutre war, sont également légitimes, alors que, spontanément, il se serait attendu à une exacte correspondance des genres d'une langue à une autre.

Ham (G, 11 ans 5 mois, Septième) vient d'écrire: le petit oiseau chante, les petits oiseaux chantent. Nous écrivons: the little bird sings, the little birds sing: "C'est la même chose en anglais: le petit oiseau chante, les petits oiseaux chantent. C'est bien écrit ? - Il faut un s. - Où ? - Là (= à la fin de the), là (= à la fin de little), et là (birds) il faut un x. - En anglais, on met un s au pluriel du mot qui veut dire oiseau, et les adjectifs et l'article, ça ne change pas du tout au pluriel. C'est bien ? - Là (sings) il faut pas d' s, là (sing) il faut un s. - En anglais, on met s à la

troisième personne du singulier, et, au pluriel, on ne met rien du tout. C'est bien ? - Oui. - C'est aussi bien qu'en français ? - Ah! non. - Pourquoi ? - Parce qu'en français on met e-n-t à chante et à oiseau on met un x."

Rei (G, 9 ans 11 mois, Septième) a écrit: le petit oiseau, les petits oiseaux. Nous écrivons à côté: the little bird, the little birds: "C'est la même chose en anglais. C'est bien écrit ? - La première (ligne), oui. - La deuxième ? - La deuxième, non: il manque s ici (the), et ici aussi (little). - En anglais, l'article le, la, les, c'est toujours la même chose, c'est ça (the). - Il manque un s ici, à petit (c'est-à-dire à little). - En anglais, l'adjectif est invariable. Ça veut dire...? - Qu'il ne prend jamais d' s, qu'il ne prend jamais la marque du pluriel. - C'est bien, cette manière-là ? - Ben, oui; pour en anglais, oui. - On pourrait dire: en français, on ne mettra pas d' s au pluriel ? - Il faudrait mettre un s au pluriel: aux noms s, aux verbes e-n-t. - Si on changeait, et si au lieu de e-n-t on mettait s au pluriel des verbes ? - Non, ça ne va pas: il ne faut pas mettre s au pluriel des verbes. - Si tout le monde voulait bien.? - ... Ça ne serait pas juste quand même. - Pourquoi ? - Parce que, au pluriel, ça doit prendre e-n-t." Nous écrivons sings, sing, à la suite des mots anglais précédents: "En anglais ça veut dire chante(nt), et on met un s là, au singulier. Ça va ? - Non, ça ne va pas, parce que le singulier prend pas d' s. - Ecrivez: je chante, tu chantes, il chante. Regardez. (Nous écrivons: I sing, you sing, he sings.) Ça va ? - Non, ça ne va pas: il faut mettre le s ici (you sing), et pas d' s ici (he sings). - En anglais, la première et la seconde personne sont pareilles, la troisième prend un s. C'est bien ? - Eh bien, oui. - Pourquoi ? - ... Parce qu'en anglais la troisième personne du singulier prend un s. - S'ils changeaient et faisaient comme nous, ça serait aussi bien ou mieux ? - Aussi bien... (Se reprenant vivement:) Ça serait mieux ! - Pourquoi ? - Parce que la deuxième personne, en français, ça prend un s."

Il n'y a rien là de surprenant: l'emprise des habitudes est telle que nous faisons de l'usage une loi et du familier une nécessité; les règles du savoir-vivre, la coupe des vêtements, la forme des toits, nous sont imposées, et nous avons tendance à voir là plus que des conventions ou des coutumes un temps jûstifiées, mais des relations nécessaires dont la simple transposition d'un groupement humain à un autre semble aller de soi.

Phil (G, 6 ans 2 mois) voit un livre allemand imprimé en caractères gothiques. On lui explique que ce sont des lettres allemandes. "Mais, dit-il, toutes les lettres ne sont pas allemandes: je vois un i, il n'est pas allemand." Et comme on lui explique que le i s'écrit pareillement dans les deux langues, il demande: "Pourquoi est-ce que toutes les lettres (du livre) ne sont pas allemandes ?" Ainsi Phil répugne à considérer qu'une lettre est commune aux deux langues; les lettres qu'il connaît sont françaises en soi, et, dans le livre allemand où il les trouve, elles sont encore françaises et juxtaposées à des lettres authentiquement allemandes. (Un débutant en grec, à la vue de certaines capitales, peut éprouver une impression analogue.) Plus tard, il se pourra que Phil considère de même que telle règle est française, et bonne, en soi, et peut-être que tel mot est français en soi quand il reparaît sous la même forme dans une langue étrangère.

Eg (G) avait huit ans lorsqu'il lut un roman d'aventures dans lequel un document secret était heureusement déchiffré: le chiffre consistait en substitutions simples de lettres (méthode de César); Eg n'avait du reste pas compris comment les fréquences propres à chacune des lettres permettaient d'identifier les substitutions, mais il lui prit fantaisie de transcrire toute une petite histoire de son invention en substituant à chaque lettre celle qui la précède dans l'alphabet. Ce faisant, il se donna l'illusion quelque temps d'avoir découvert la clé d'une autre langue vivante, probablement pas le

latin, dont les sonorités étaient certainement plus douces, mais peut-être bien l'allemand... Il ne revint de son illusion qu'en constatant que certains des mots ainsi formés ne comprenaient que des consonnes. Mais il n'eût pas été surpris d'une parfaite concordance entre deux langues, à chaque mot de l'une devant correspondre un mot de l'autre du même nombre de lettres !

Den (G, 6 ans 8 mois) a entre les mains un petit livre de prières dans lequel le français et le latin sont juxtaposés. Il voit le Notre Père. Nous lui faisons lire les deux lignes du début: Pater noster / qui es in caelis = Notre Père / qui êtes aux cieux. Nous lui demandons quel mot latin signifie notre, il répond que c'est pater; quel mot signifie père, il répond que c'est noster; et ainsi de suite pour les mots suivants. Nous revenons alors au début, mais nous ne pouvons lui faire soupçonner l'inversion des deux termes d'une langue à l'autre. "Quel mot latin ressemble à notre ? - Noster. - Quel mot latin signifie père ? - Noster." Etc. En comparant les deux langues, il s'obstine, malgré la suggestion, à retrouver dans les phrases le même ordre des mots. C'est de la même manière que nous verrons des élèves nullement sots réciter les exemples de syntaxe latine maerore conficior et te invitum dimitto en supposant, en Cinquième et en Troisième, que conficior signifie chagrin, que dimitto signifie à regret.

Nous faisons découvrir en classe, en soulignant les analogies, un bon nombre des désinences casuelles de lupus, modèle des noms en -us de la seconde déclinaison. Le singulier écrit, récité, nous abordons le pluriel. Mail (G, 11 ans 6 mois, Sixième), pour le vocatif, propose lupes, c'est-à-dire le vocatif singulier lupe suivi d'un s, marque du pluriel en français.

Myr (F, 11 ans 5 mois, Sixième), ayant, pour traduction du nom latin via, appris route, chemin, donne en récitation à via le genre "masculin et féminin",

secrète, et, de ce fait, s'était trouvée si bien enracinée dans son esprit que cinq à six mois de latin ne l'avaient pas atteinte, pas même mise en discussion.

Bou (G, 12 ans 3 mois, Sixième) veut traduire: Un loup avait avalé un os d'un agneau qu'il avait mis en pièces. "Alors, dit-il, on mettra le subjonctif et que ne se traduira pas ?" Aub et Viv (G, 9 ans 8 mois et 10 ans 8 mois, Sixième), faisant ensemble un thème, veulent traduire: Il annonça qu'elle avait été choisie, au moyen du subjonctif plus-que-parfait electus esset. On voit dans ces deux cas une tentative de pure juxtaposition de formes; nous en verrons bien d'autres dans l'étude du thème latin.

Xa (G, 13 ans 2 mois, au seuil de la Quatrième) commence l'étude du grec, et, comme on lui fait apprendre l'article, il demande si, pour former les noms grecs, on change simplement les lettres françaises en lettres grecques: ainsi l'ami se dirait ὁ ἀμί.

Dans tous ces exemples, qui sont des observations cette fois de manifestations spontanées, les sujets attribuent aux usages de leur langue maternelle, ordre des mots, genre des noms, catégories des verbes, une valeur absolue, et partent de là pour tenter une traduction. De fait, si de telles ~~ex~~ croyances ne peuvent subsister, car l'expérience tôt ou tard leur inflige un démenti trop formel, l'attitude mentale qui les inspire leur survit assez longtemps, et est à l'origine de la plupart des fautes commises en thème. Des langues, des règles de grammaire, l'enfant ne possède pas des concepts proprement dits, mais des préconcepts, qu'il relie, non par de véritables raisonnements, mais par des transductions, en procédant par analogies immédiates: le français ordonne les mots de la proposition ainsi, le latin les ordonne donc de même. Cela n'est pas formulé du reste; c'est un principe d'action, c'est une manifestation de cette tendance bien connue de l'enfant à penser primitivement en termes de quantité unidimensionnelle, la langue maternelle jouant le rôle

d'unique dimension en matière de langage; ce n'est pas un raisonnement formel de l'enfant. Et comme la transduction n'est pas réversible, le sujet, devant le démenti des faits, au lieu de raisonner sur eux, les repousse inconsciemment, ou, s'ils s'imposent, est déconcerté. Sans doute ces préconcepts, ces "raisonnements" transductifs sont destinés à disparaître, mais peu à peu, et peut-être jamais complètement; même chez l'adulte ils gauchissent encore bien des fois son attitude mentale.

L'égalité, en droit, des différentes langues est beaucoup plus vite admise par les sujets que nous avons interrogés que le caractère arbitraire des usages de chacune et surtout de la langue maternelle: c'est que les langues étrangères existent en fait, ce qui leur confère un prestige réel (16). C'est pourquoi, dans le groupe de huitième, près de la moitié des sujets, et près de la totalité dans le groupe de Septième, ont opiné que la règle étrangère est en soi légitime, que les étrangers parlent aussi bien que nous (17), cela quelquefois

(16) Cela même chez un sujet bilingue comme le petit Louis Ronjat: à l'âge de quatre ans, il s'intéressait aux formes grammaticales des deux langues, l'allemand et le français, qu'il parlait concurremment et alternativement; mais il repoussait tout autre parler, en le déclarant "pas joli" (J. Ronjat, Le développement du langage observé chez un enfant bilingue, Champion, Paris, 1913).

(17) L'enquête eut lieu pendant ou immédiatement après l'occupation allemande. Contrairement à ce que nous craignons, nous n'avons pas trouvé d'enfant qui nous dise d'une part que les Allemands parleraient mal, d'autre part que les Anglais ou les Américains parleraient bien, contradiction qui eût fait penser que la langue des occupants et celle des alliés étaient englobées dans des sentiments généraux opposés: en cela, nos sujets restaient logiques avec eux-mêmes, qu'ils fussent pour ou contre l'idée d'une égale légitimité des langues étrangères et de leur langue maternelle. C'est une garantie d'objectivité de notre enquête qui vaut d'être signalée.

avec une nuance de moindre estime, ou un ton de surprise qui révèle l'impression d'une sorte de découverte.

Bea (J, 10 ans, Septième). - "En anglais, voilà comment on écrit: le petit oiseau chante, les petits oiseaux chantent. (Nous montrons les deux phrases: the little bird sings, the little birds sing.) - Oh!... ils mettent un s au singulier au lieu de mettre e-n-t au pluriel. - Et à petit, qu'est-ce qu'ils font ? - Mais... ils laissent pareil. - Oui. - Ils mettent pas d' s au pluriel (de little). - C'est aussi bien qu'en français ? - Non. - Pourquoi ? - Parce que ça doit être plus difficile à apprendre quand il faut mettre un s. Et puis c'est écrit pareil, le comme les (the). - En anglais, l'adjectif, comme petit, par exemple, ne prend jamais d' s au pluriel. - Jamais ? - Non, jamais. C'est bien ? - C'est plus vite écrit; seulement on fait mieux d'en mettre un parce qu'on peut pas reconnaître... Moi, j'aime mieux en mettre un."

Bru (G, 11 ans 6 mois, Septième). - "C'est aussi bien que pretty ne change pas, alors que joli change ? - C'est pas aussi bien, mais c'est plus facile."

Joz (G, 9 ans 3 mois, Huitième). - "Ecris: un joli jardin; une jolie fleur; les jolies fleurs. Pourquoi le mot joli n'est-il pas pareil ? - Là, parce que joli est au masculin... Un est au masculin, l'adjectif joli se mettra au masculin. Là, une est féminin, l'adjectif se mettra au féminin. Là, les, c'est le pluriel... quel que soit le genre, et joli, on a mis un e et un s, parce que fleur, c'est du féminin, et les, c'est la marque ordinaire du pluriel: alors joli, on met e et s. - Regarde, je vais écrire la même chose en anglais." Nous écrivons: a pretty garden, il dit: "Garden, ça veut dire jardin." Nous achevons: a pretty flower, the pretty flowers.

"Quel mot veut dire joli ? - C'est, dit-il, ça, ça, ça. - Bien. Il a changé, ce mot-là ? - Oui... (Il se reprend spontanément, comprenant qu'il ne s'agit pas de comparer

les formes de joli entre elles ou joli à pretty, mais les trois pretty entre eux.) En anglais, non. - C'est aussi bien, qu'il n'ait pas changé en anglais ? - Oui. - Tu vois, en anglais, l'adjectif ne change jamais. C'est aussi bien ? - Oh! oui. - L'adjectif en anglais est pareil au masculin et au féminin et pareil au singulier et au pluriel; en français... - Il n'est pas pareil. - C'est ça. - C'est la terminaison qui change. - On pourrait dire: Joli sera toujours pareil, au masculin, au féminin, on ne mettrait pas e, au pluriel, on ne mettrait pas s ? - Ça ferait tout le temps au masculin et au singulier... Cependant on dirait tout de même, au pluriel, il y aurait les devant, s'ils (le) mettent tout le temps et (s'ils ne mettent) pas s ; ça serait pluriel et féminin et singulier... - Tu comprends "un mot invariable" ? - Ça veut dire "qui ne varie pas". - C'est ça, "qui ne change pas". Ce serait aussi bien de faire que joli soit invariable ? - Oh! non. - Ce serait plus facile ? - Oh! oui. - On aurait le droit de faire un autre livre de grammaire où on dirait que joli ne change pas ? - Oh! non, on n'aurait pas le droit. - Pourquoi, puisque c'est plus commode ? - Parce qu'il y a déjà longtemps qu'on a trouvé le masculin, le féminin, le pluriel: il ne faudrait pas faire une autre langue."

Fred (G, 11 ans 3 mois, Septième). - "Ecrivez: le joli garçon; la jolie fillette; les jolis garçons; les jolies fillettes. Pourquoi joli a-t-il changé ? - Parce que joli au premier (jolie fillette) est féminin, il a pris un e; au deuxième (jolies fillettes) il a pris un s, parce que c'est le pluriel; et à jolis garçons, il n'a pas pris d' e, c'est masculin, et il a pris un s, parce que c'est le pluriel. - Regardez (the pretty boy, the pretty girl, the pretty boys, the pretty girls): c'est la même chose qu'à côté, mais en anglais. Quel mot veut dire joli ? - Pretty, en anglais, ça veut dire joli. - Ça a changé ? - Ça a pas pris d' e. - C'est bien ? - Oui. - Pourquoi ? - Parce que l'anglais et le

français, ça s'écrit pas pareil. - En anglais, l'adjectif ne change jamais. - Il est invariable ? - Oui. C'est aussi bien qu'en français ? - Ah! non, parce que l'adjectif... Ah! oui, c'est pareil, c'est aussi bien. - On a toujours mis e au féminin de joli et s au pluriel ? - Oui. - Et dans mille ans, on le fera encore ? - Peut-être. Ça dépend. - Ça dépend de quoi ? - Certainement que si. - Pourquoi ne pas faire que joli soit invariable ? - S'il y en a qui veulent ça, et d'autres qui veulent comme ça, il restera à choisir entre les deux. - Et si tous préfèrent d'une manière ? - Eh bien, on fera comme ça. - Et ça sera une bonne grammaire ? - Eh! non. - Pourquoi ? - On avait dit comme ça, et puis on change. Alors! »

"... Ce peuple, supposons que, pour faire le pluriel, il dise: un carré, des carréré; un hibou, des hiboubou, en disant deux fois la dernière syllabe (18); un oiseau, des oiseauseau. Et lui (un habitant de ce pays, qui voudrait faire une grammaire de la langue), il dirait: "Pour le pluriel, on ajoute un s." Qui a raison ? Tout le monde ? - Celui qui a dit qu'il fallait mettre un s. - Pourquoi est-ce lui ? - Parce que du moment qu'il a dit que quand il y en a plusieurs, c'est le pluriel. Pour nous, c'est bien, car quand il y en a plusieurs, c'est toujours pareil. - Mais tout le monde, avant qu'il dise ça, faisait autrement. - Alors, à ce moment-là, du moment que tout le monde avait commencé une méthode, ils avaient qu'à la garder. - Mais ç'aurait été aussi bon qu'ils continuent à faire le pluriel comme ça ? - Pour eux, oui. Du moment qu'ils avaient commencé à le faire, c'était pas la peine de leur mettre d'autres règles dans la tête. - Si quelqu'un, tout seul, veut faire le pluriel avec un s, ce sera bien ? - Peut-être. Pour lui, ce sera très bien, mais pour les autres... - Fera-t-il une faute ? - Non. Il essaiera de faire du bien à la langue.

(18) Cas fictif, imaginé d'après une particularité de la déclinaison du hongrois.

- Et il fera du bien ? - Peut-être. Ça dépend: si les autres ne veulent pas, et que lui insiste, si chez eux ils veulent pas mettre un s, ça fera du mal."

Ainsi l'enfant, s'il admet que les autres langues aient d'autres règles, et que celles-ci vaillent théoriquement les nôtres, reste profondément conservateur et ingénument convaincu de l'excellence des usages de son milieu. En soi, semble bien dire Pred, la règle de l' s vaut mieux que telle autre que nous supposons dans telle langue, et le grammairien qui la proposera "essaiera de faire du bien à la langue", mais toute tentative de réforme comporte des risques qu'il vaut mieux quelquefois ne pas courir; et Pred, qui exprime cet avis, vient de découvrir, sans en tirer de conclusions un peu générales, que l'usage différent d'une autre langue est aussi bon que celui de sa langue maternelle. On sent par là que les idées de l'enfant sont en voie de s'élargir, et qu'à vouloir les fixer en formules strictes on s'expose à toutes sortes de contradictions: mais la contradiction serait moins imputable à lui, qui vit dans un perpétuel devenir, qu'à nous, qui tenterions de dessiner le mouvant en traits définitifs; ainsi toute l'eau du fleuve ne passe pas devant l'observateur placé sur la berge à la même vitesse, mais les flots en marche subissent des retards dus au frottement avec les rives et le lit et l'air, et se laissent distancer par ceux que favorise une moindre résistance: de même la pensée en marche vers un équilibre définitif ne progresse pas en bloc, elle évolue rapidement dans certains domaines grâce à des contacts avec l'expérience, elle peut au contraire ralentir, stopper même et n'atteindre jamais dans d'autres le niveau qui nous semble à une époque donnée (19) caractéristique

(19) Nous avons connu un homme de vingt-cinq à trente ans qui déclarait assez naïvement ne pouvoir imaginer que la terre fût ronde: "On dit que la terre est ronde... Mais alors les gens qui sont de l'autre côté auraient la tête en bas ? C'est absurde." Au XX^e siècle, cette objection suppose un certain manque de maturité. Mais, dans dix siècles, celui qui continuera à concevoir l'espace d'après la géométrie euclidienne se trouvera dans un cas peut-être analogue.

d'une véritable maturité. C'est pourquoi, parmi les sujets dont les réponses dénotent, sur la question précise de la légitimité des règles des langues étrangères, un jugement mûri, nous en voyons qui se refusent à admettre que les règles de grammaire de leur propre langue sont d'abord dans l'usage.

Du (G, 9 ans 5 mois, Septième). - "Ecrivez: le joli oiseau, les jolies fleurs. Pourquoi joli a-t-il changé ? - Parce qu'il s'accorde avec un nom féminin pluriel. - Regardez: c'est la même chose en anglais. Quel mot veut dire joli ? - Joli, on le dit pretty. - Ça a changé ? - Non. - Pourquoi ? - Parce qu'il a changé de langue. - L'adjectif en anglais ne s'accorde pas. C'est bien ? - ... Oui, parce que ça ne changerait pas le sens." Notons que Du, qui admet ici, après réflexion, que l'usage anglais est légitime, repousse toute modification des règles existantes en français: mis en contact avec la réalité d'une langue, il conçoit le fait, mais il n'est pas capable de tirer des faits une conclusion générale.

Lecq (G, 10 ans 8 mois, Huitième). - "Il y a des gens qui parlent une autre langue que le français ? - Oui. - Par exemple, qui ? - Les Allemands, les Anglais... les Chinois. - Ils parlent aussi bien que nous ? - Oui. - Ils mettent s au pluriel ? - ... - S'ils ne mettent pas d' s au pluriel, est-ce que c'est aussi bien ? - Oui." Lecq a, en effet, précédemment admis que l'invariabilité de l'adjectif anglais était "aussi bien", et même plus facile; mais, comme Du, il a repoussé à plusieurs reprises l'idée d'une modification des règles françaises, même "si tout le monde voulait bien".

Ainsi chaque peuple a ses raisons, et croit avoir raison, mais chaque règle est une fois pour toutes donnée et sacrée; pas d'évolution, peut-être des mutations soudaines.

Pasch (G, 11 ans, Septième), à propos de l'adjectif allemand, nous dit que le français vaut mieux que l'allemand, que les Allemands n'ont pas raison de faire comme ils font avec leurs adjectifs, mais qu'ils trou-

vent qu'ils ont raison. De même Dec (G, 10 ans 6 mois, Septième), à qui nous avons montré comment se comporte l'adjectif allemand quand il est épithète, puis quand il est attribut, et à qui nous demandons: "Est-ce aussi bien qu'en français ?" répond: " ... Les Français, ils disent que c'est mieux en français, et les Allemands, ils disent que c'est mieux en allemand. - Et ils ont tous raison ? - ... "

And (G, 9 ans 4 mois, Huitième). - "Tu entends parler les Allemands quelquefois ? - Oui. - Ils parlent bien ? - Oui. - Ils parlent comme nous ? - Non, ils parlent une autre langue ? - C'est aussi bien, leur langue ? - Oui."

"En anglais, l'adjectif, ça ne change jamais: ni féminin ni pluriel. C'est aussi bien ? - Ben, oui. - Pourquoi ? - Parce que c'est leur règle à eux."

On voit par ce dernier exemple qu'une conscience des choses peut se faire jour assez tôt (le cas est ici d'autant plus frappant qu'un frère d'And, plus âgé que lui de quatorze mois, offre des réponses du stade précédent). Et, pour finir, citons un sujet de type évolué, élève de Troisième classique (latin-grec, anglais); ce fragment de l'entretien met en évidence une trace des stades antérieurs: le sujet ne peut s'empêcher de considérer d'abord l'e comme une désinence féminine.

Bast (G, 14 ans 3 mois, Troisième). - "Écrivez: l'enfant est bon; le bon enfant; un bon enfant. Regardez. (Nous écrivons: das Kind ist gut, das gute Kind, ein gutes Kind.) C'est la même chose en allemand. Quel mot veut dire bon ? - Gut. - Il est écrit pareil en français les trois fois ? - Oui. - En allemand ? - Non. - Pourquoi ? - ... Ça se prononce comme ça. - Quelle est la fonction de bon la première fois ? - Attribut. - Les deux autres ? - Epithète. - L'adjectif attribut, en allemand, est invariable; et l'épithète s'accorde. - Oui. Mais, là, Kind est masculin, et gute est féminin avec un e. - Non, Kind est neutre, comme en grec $\piαιδ\acute{\iota}ον$, $\tauὸ \piαιδ\acute{\iota}ον$. - Oui. Alors, l'e, en allemand, c'est

neutre. - Pas toujours. Il y a des déclinaisons. Mais l'adjectif attribut est invariable, et, épithète, il est variable d'une certaine manière si l'article est défini, d'une autre manière si l'article est indéfini ou s'il n'y a pas d'article. Vous comprenez ? - Ah! oui. - C'est aussi bien ? - ... Là, c'est un peu trop touffu, comme accord, c'est compliqué, beaucoup trop compliqué, c'est pas assez simple. - Est-ce aussi correct ? - Oui, dans leur langue."

Nous voici à peu près au terme de notre enquête. Avant d'en résumer les résultats et de conclure, examinons sommairement les réponses écrites obtenues dans des classes secondaires: beaucoup moins développées, elles ont cependant l'avantage d'avoir porté rapidement sur des groupes assez nombreux et fourni ainsi aux résultats précédents un complément et des précisions.

Ce n'est qu'après bien des hésitations que nous nous sommes risqué à pratiquer ce mode d'investigation: il est impossible de pousser l'enquête en profondeur, et il ne faut pas se faire d'illusion sur l'uniformité des conditions de l'enquête pour tous les individus d'un même groupe interrogé, car chaque sujet comprend plus ou moins clairement, sur le moment même, la question posée, dont l'exacte interprétation importe avant tout. On peut dire qu'on obtient un ensemble de réactions d'un groupe, plutôt qu'on n'est mis à même de définir l'attitude mentale de chacun des individus qui le composent.

Soit la phrase: L'agneau broute l'herbe du pré. Mettons tout au pluriel, nous aurons: Les agneaux broutent les herbes des prés: on a ajouté à agneau un x, n-t à broute, à herbe et pré un s. Pourrait-on, si tout le monde y consentait, écrire: Les agneaus broutes les herbes des prés ? Pourquoi ?

A cette question, nous avons trouvé dans une Sixième une seule réponse affirmative contre vingt-trois négatives; et, sur les vingt-trois "non", treize étaient motivés par le pur et simple respect de la règle de grammaire, cinq par des considérations plutôt pratiques (risque de confusion des verbes

et des noms), cinq par des considérations pratiques mêlées au respect des règles apprises. Mais, dans une Première, nous avons trouvé beaucoup plus de "oui" que de "non", et, surtout, les motivations pour ou contre étaient toujours d'ordre pratique: les règles ne se présentent plus à la veille du baccalauréat comme de véritables nécessités, mais comme des conventions sur lesquelles il est bon de s'entendre, que ce soit pour les conserver ou pour les modifier. Menée dans des classes moyennes, l'enquête donne des résultats intermédiaires: par exemple, sur quarante-huit sujets de Troisième, douze nient encore, "même si tout le monde y consentait", la légitimité d'une modification, "car ce serait une grosse faute de grammaire".

Nous avons observé que les enfants admettent beaucoup plus vite qu'une modification éventuelle des règles de leur langue la légitimité des règles réelles des autres langues vivantes: cela correspond au fait que l'enfant perçoit les relations spatiales bien avant de concevoir la durée. C'est ce que nous retrouvons dans l'enquête écrite.

L'adjectif français s'accorde en genre et en nombre; l'adjectif anglais est invariable. Sur les vingt-quatre élèves de la même Sixième, six seulement ont répondu que la règle française était meilleure, les autres ont soit affirmé l'équivalence des règles, soit manifesté une préférence en faveur de la règle anglaise: ainsi, tandis que la première question posée obtenait des réactions encore très proches de celles des sujets des classes de huitième et de Septième, les réponses faites à la seconde question manifestent bien sur ce point l'évolution plus rapide de la mentalité enfantine (20).

(20) "Les difficultés et les contradictions que l'enfant rencontre au cours de son évolution intellectuelle tiennent aux différenciations qui le font s'élever de niveau, mais qui risquent d'entraîner des dissociations et des oppositions tant que l'union n'est pas rétablie sur un nouveau plan fonctionnel, par la restitution, aux éléments disjoints et désor-

C'est sans doute que ces enfants, dira-t-on, qui tous étudient depuis deux mois le latin et l'anglais, ont soudain immensément élargi leur horizon au contact de deux langues nouvelles. Oui, mais nous avons, dans l'enquête orale, déjà constaté le même décalage. Au contraire, à l'égard de la grammaire française et de l'orthographe, ils continuent à observer une attitude respectueuse, presque contradictoire avec l'attitude critique dont ils font preuve à l'égard de notions nouvelles. La synthèse de cette double attitude n'est-elle pas : chaque langue a sa façon de se régler, et, à l'intérieur de chacune, ces règles sont intangibles ? Respect de la règle pour la règle d'où qu'elle vienne. Et, certes, il y a des réponses qui ne semblent pouvoir s'expliquer qu'à la condition de supposer chez le sujet ce principe bien défini. Voici un exemple.

Fab (G, 11 ans 7 mois, Sixième). - "Quand l'an 2000 sera venu, ce sera dans longtemps, eh bien, pour dire les garçons, on écrira encore avec un s ? - Eh bien, oui, on écrira toujours les garçons avec un s. - Pourquoi ne changera-t-on pas ? - Parce que ça ne peut pas se changer, c'est une règle de grammaire qui ne change pas."

"Si on disait : "On écrira joli en quatre lettres, " j-o-l-i, même au pluriel, même au féminin," et si tout le monde faisait comme ça... - Eh bien, ça ne serait pas juste. Peut-être que tout le monde l'écrirait comme ça, mais ça serait une faute d'orthographe."

Nous avons écrit : the pretty boy, the pretty boys, the pretty girl, the pretty girls. "Quel mot veut dire joli ? - Joli, c'est ça (pretty)... Mais alors, en anglais, ça doit être pareil (au français) : vous n'avez pas mis d' s. (Il en ajoute un : prettys.) - En anglais, l'adjectif est invariable ; ça veut dire... - Que ça dépend si on le met... Des fois on met, des fois on met pas l' s. (Il entend invariable comme accord ad libitum.)

mais ~~leur~~ subordonnés, de la cohérence et du dynamisme que la différenciation leur avait fait perdre." (H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, 2 vol., tome I, p. 201.)

- Invariable, ça veut dire: qui ne change jamais. Pretty, en anglais, c'est un adjectif, ça veut dire joli; mais pretty n'est jamais écrit autrement, ni au féminin ni au pluriel: c'est ~~toujours~~ écrit pareil. Donc ça ne prend jamais d' s. - Ah) oui, il ne prend jamais d' s. Oui, mais ici vous vous êtes trompé, attendez... Ah! non, vous vous êtes pas trompé. - C'est bien, que l'adjectif anglais ne change jamais? - Il ne change jamais, mais il se met avant le nom. - C'est bien, de ne jamais changer pour l'adjectif? - Oh! oui, parce qu'il est invariable. - Est-ce que c'est mieux en français, où il change toujours, ou en anglais, où il ne change jamais, ou est-ce que c'est aussi bien l'un que l'autre? - Mais c'est aussi bien, parce que, quand on traduit en français, on met au pluriel: parce qu'en anglais on écrit comme ça, c'est invariable, mais quand on traduit en français, on met comme ça: les jolies fillettes, la jolie fillette, les jolis garçons."

Nous lui faisons écrire: l'enfant est bon, le bon enfant; un bon enfant, et nous écrivons vis-à-vis: das Kind ist gut, das gute Kind, ein gutes Kind. Fab commente: "L'enfant est bon (das Kind ist gut), c'est bien, on n'a pas mis d' s (gut). Là, c'est masculin, on met pas d' e (= gute est fautif). Et un bon enfant (ein gutes Kind), on met pas e-s: puisque c'est singulier en français, on doit pas mettre le pluriel en allemand." La règle expliquée, il déclarera que les deux usages sont en droit équivalents.

Nous lui faisons comparer les rivières coulent avec les rivières coules, les rivièrent coulent, les rivièrent coules. "Ça va? - Eh bien, non. On doit pas mettre n-t au nom. On doit mettre... Il faut mettre comme ça, les rivières avec e-s, et coulent avec e-n-t, parce que c'est un verbe, pas un nom, donc il ne faut pas e-s. - Des quatre manières, laquelle est la plus facile? - C'est celle-là (= les rivières coulent). - Pourquoi est-ce la plus facile? - Parce que c'est la seule qui peut être bonne. - Si tout le monde préférerait la deuxième (= les

rivières coules), on pourrait changer ? - Je ne sais pas, moi. Eh bien, non. Mais non, puisque coule, c'est pas un nom. Ça doit être mis en verbe, avec e-n-t. Parce que les verbes, on peut pas les changer. On peut pas changer leurs terminaisons. - Ecris: les ruisseaux coulent. Pourquoi un x ? - Parce que ruisseau, ça prend un x au pluriel. Des carreaux, des chev... Parce qu'il y a e-a-u devant. - Si tout le monde mettait s au lieu de x ? - Eh bien, ça serait pas bon. - On ne peut pas changer ? - ... Oh! non, on ne peut pas changer. - Dans très longtemps, quand il aura passé des années, des siècles, on mettra encore un x à ruisseau au pluriel ? - Ah! oui, ça doit pas changer, parce que c'est une règle de grammaire. Au pluriel, on met un x à tableau, ruisseau; ça ne peut pas changer."

On voit ainsi Fab s'en tenir invariablement aux règles de grammaire française, qu'il voudrait même transposer telles **quelles** en anglais et en allemand; mais, dès qu'on lui énonce une règle étrangère, il l'admet et la déclare aussi bonne. Il reconnaît que nos règles françaises ne sont pas universelles, bien qu'il les croie immuables par nature. N'est-on pas amené à conclure qu'il a au plus haut point le respect de la règle en soi ?

Mais, nous l'avons observé dès le début, il est imprudent de tirer de réponses d'enfants des conclusions que les sujets n'ont pas eux-mêmes formulées: le système, que nous construisions, n'aurait peut-être jamais existé dans leur pensée. Il suffit de noter le décalage, que l'on retrouve nettement dans les classes de la fin du premier cycle, indice d'une certaine attitude mentale subconsciente.

C'est ainsi qu'une classe de **Quatrième** (garçons) sur la première question (admissibilité en français d'une nouvelle règle fondée sur un consentement général), se divisait en deux groupes d'âges moyens sensiblement différents, et, sur la seconde (égale correction ou non des règles d'accord de l'adjectif qualificatif en français, en anglais et en allemand), en deux groupes d'âges moyens

égaux. Non que l'âge ne joue plus aucun rôle dans la manière de répondre à la seconde question, mais il n'était plus le facteur décisif. Cette même classe, confrontant les deux tournures j'ai besoin de et opus est mihi, ne comprenait aucun sujet déclarant la tournure latine incorrecte, mais tout au plus "moins correcte" ou "moins simple"; plusieurs élèves jugeaient les deux tours équivalents, quelques-uns allaient jusqu'à donner une préférence au tour latin: indice de la disparition d'une impression de valeur absolue en faveur des règles de leur propre langue.

Des traces de ce décalage peuvent subsister même chez l'adulte: l'évolution des conceptions n'est pas brutale; est-elle même jamais totale, et chacun ne pourrait-il, en s'observant sincèrement, découvrir, sous certaines répugnances ~~basquées~~ de savantes et subtiles motivations, les traces de conceptions **enfantines** ? Entre ces deux conceptions des règles de grammaire, - il n'y a de bonnes que les règles de notre langue maternelle, il n'y a que des usages ~~locaux~~ qui évoluent, - le jeu des nuances et des raccords est infini; l'une des attitudes majeures consiste en ceci: toutes les règles sont bonnes, c'est-à-dire que tous les systèmes de grammaire sont légitimes, mais chaque système est invariable et fermé sur lui-même. Autrement dit, entre le stade d'une conception globale du langage, où l'enfant identifie sa langue et le langage (le langage humain serait une syntaxe unique, les langues ne seraient que des vocabulaires), et le stade évolué d'une conception analytique et historique, il y a logiquement place pour une conception intermédiaire: chaque langue est reconnue comme une syntaxe en même temps qu'un vocabulaire, mais l'évolution de chaque système n'est pas encore admise. Et en effet ce n'est qu'assez ~~tard~~, dans tous les domaines de l'expérience humaine, que les faits sont envisagés sous leur aspect historique.

Si l'enfant n'admet pas facilement que le consentement général des usagers d'une langue puisse modifier certaines règles orthographiques, quelle attitude adoptera-t-il à propos d'autres règles que celles du langage ? Car le langage

n'est pas seul soumis à des lois. Il ne nous est pas plus permis, en fait, d'employer une autre lettre que l' s pour marquer le pluriel d'un nom régulier que d'énoncer une des propositions suivantes: tout triangle est équilatéral, la terre tourne autour de la lune, le château de Versailles fut construit par Napoléon I^{er}, les véhicules en France prennent leur gauche; la première proposition contient une contradiction interne, la seconde et la troisième sont scientifiquement erronées, la quatrième est fausse parce qu'on est convenu de faire autrement. Mais voilà donc quatre assertions de nature fort différente, quoiqu'elles soient toutes controuvées. Ajoutons en effet après l'énoncé de chacune: "Supposons que tout le monde, aujourd'hui, dise cela; est-ce que, dans ce cas, ce sera vrai ?" On voit tout de suite que, pour les trois premières propositions, la réponse doit ~~être~~ "non", et que, pour la dernière, la réponse doit être "oui"; et elle devrait encore être "oui", dans les mêmes conditions, pour une assertion telle que celle-ci: tous les adjectifs français sont invariables. Mais les enfants voient-ils la différence ?

Pour nous en rendre compte, nous avons imaginé un certain nombre d'assertions correspondant à ces cinq types: a) proposition absurde dans les termes mêmes; b) erreur scientifique; c) erreur historique; d) affirmation contraire à un fait résultant d'une simple convention sociale; e) règle grammaticale contraire à l'usage présent. Dans quelle mesure les sujets admettent-ils que le consentement général rendrait acceptable telle ou telle de ces assertions ?

Après avoir pratiqué cette expérience dans plusieurs classes, nous avons élargi notre enquête en la faisant porter sur plus de cent soixante sujets (filles) répartis dans six classes d'enseignement secondaire classique, de la Sixième à la Seconde. Dix-huit propositions leur ont été soumises, à raison de six chaque fois, à trois dates aussi éloignées que possible de la même année scolaire. Voici ces propositions, non dans l'ordre dispersé de leur présentation aux sujets, mais groupés par types.

"Supposons que tout le monde aujourd'hui dise :
..... Est-ce que, dans ce cas, ce sera vrai ?"

a) 1. Trois plus deux font sept. - 2. Tous les triangles sont équilatéraux. - 3. De deux frères (vivants), le plus âgé est né le ~~second~~.

b) 1. La terre tourne autour de la lune. - 2. Les mers (y compris les océans) sont moins étendues que les continents. - 3. Les arbres agitent l'air et produisent le vent.

c) 1. Christophe Colomb fut le premier aviateur. - 2. Le château de Versailles fut construit par l'empereur Napoléon I^{er}. - 3. Les premiers chemins de fer ont été construits au temps de Saint Louis.

d) 1. L'âge requis pour voter en France est vingt-cinq ans. - 2. Au jeu de cartes appelé la bataille, l'as est la plus faible des cartes de sa couleur. (Ou bien: au Nain Jaune, le sept qui prend est le sept de pique.) - 3. Les automobiles, en France, doivent prendre leur gauche. - 4. En français, il faut écrire de droite à gauche et de bas en haut. - 5. Sur une carte de géographie, le Sud est en haut, le Nord en bas, l'Est à gauche, l'Ouest à droite. - 6. L'année légale commence le 1^{er} Mars (21).

e) 1. Tous les adjectifs français sont invariables. -
2. On met un s à la troisième personne du pluriel des

(21) Les six questions de ce type sont apparemment plus diverses que les autres à l'intérieur d'un même type, et les sujets réagissent quelque peu différemment à plusieurs d'entre elles. Il nous avait semblé, en enquêtant d'abord sur quelques classes, que les sujets admettraient plus tôt une modification dans les usages sociaux de la vie courante que dans les règles de grammaire: les pourcentages de "non" opposés aux propositions de type e étaient plus élevés que ceux des "non" opposés aux propositions de type d. La chose paraît vraisemblable, mais les résultats dans celle de nos expériences que nous décrivons ici ne concordent pas parfaitement avec cette observation.

verbes. Exemple: Les élèves écoutes. - 3. Le pluriel d'un nom, en français, se forme en redoublant sa dernière syllabe. Exemple: un carré, des carréré.

Nous divisons le groupe de quelque cent soixante sujets rangés par âges croissants en quatre quartiles; lors de la dernière épreuve, en fin d'année scolaire, les sujets médians de ces quartiles avaient respectivement:

- premier quartile: 11 ans 4 mois 27 jours ;
- second quartile: 12 ans 4 mois 24 jours ;
- troisième quartile: 13 ans 10 mois 1 jour ;
- quatrième quartile: 14 ans 8 mois 27 jours.

En calculant les pourcentages de réponses affirmatives, nous obtenons les résultats suivants.

	a	b	c	d	e
Quartile I	16,1	5,0	8,4	25,0	21,1
Quartile II	12,5	6,2	6,2	33,4	32,1
Quartile III	17,0	5,9	3,4	46,7	39,3
Quartile IV	18,5	7,0	6,1	60,6	64,5

Les mêmes dix-huit propositions, ou presque les mêmes, ont été soumises à quarante-quatre autres sujets (filles), soit vingt-quatre de Première C et vingt de Philosophie. Mais, l'expérience ayant été menée dans des conditions un peu différentes, en une seule fois, au début du second trimestre, nous nous faisons scrupule d'insérer ces résultats parmi les précédents. Les voici donc à part.

	a	b	c	d	e
Première	31,9	5,5	8,3	84,0	77,7
Philosophie	15,0	3,3	0,0	80,0	80,0

On voit très nettement la différence entre les deux catégories de questions: aux propositions de types a, b, c, les sujets répondent négativement à peu près dans les mêmes proportions, quel que soit leur âge, et l'on peut estimer que certaines réponses affirmatives marquent plutôt que la question

est mal comprise: "J'ai mis oui partout, dit Mej (F, 11 ans 11 mois, Sixième), parce que, si tout le monde le dit, il n'y aura personne pour dire le contraire." C'est même ce qui explique que les sujets répondent toujours oui plus fréquemment aux questions de type a qu'aux questions de types b et c: la contradiction interne leur est moins sensible que l'erreur d'une assertion en contradiction avec un fait constaté ou connu (22). Aux propositions de types d et e, les sujets répondent oui de plus en plus fréquemment avec l'âge. Tandis que l'enfant, jeune, situe tout principe, toute loi, toute règle sur un même plan de nécessité, l'élève des premières classes secondaires perçoit déjà et de mieux en mieux la valeur relative de quelques-uns, et cette évolution se poursuit: "En somme, dit Sat (F, 19 ans, Philosophie), on doit répondre oui quand la chose peut dépendre de nous."

III. LA SIGNIFICATION POUR L'ENFANT DES DESINENCES CASUELLES LATINES.

Si telle est pour les enfants la notion de règle, et si les règles de leur langue maternelle ont à leurs yeux une valeur transcendante, un élève à la veille de commencer le latin mis en présence de phrases latines simples et de leur traduction découvrira-t-il de lui-même ou à peu près, la valeur des désinences casuelles, et soupçonnera-t-il que l'emploi de ces désinences permet un arrangement des mots dans la proposition plus varié qu'en français ? Ainsi vulpes deceptit gallum ou gallum deceptit vulpes, c'est le renard trompa le coq, et vulpem deceptit gallus ou gallus deceptit vulpem, c'est le coq trompa le renard. En français, la place du nom lui est ici assignée par

(22) De plus, des sujets se torturent l'esprit pour imaginer un moyen de répondre oui. Ainsi: III + II = IIIIIII, oui, parce que les barres du signe plus (+) font deux bâtons; III + II = IIIIIIIII, oui, parce que les deux bâtons de II se rejoignent en V, et cela donne VIII. Etc. De deux frères vivants, le plus âgé pourra être dit né le second, parce qu'alors âgé voudra dire jeune: ainsi raisonnait notre sujet indéniablement le plus intelligent du groupe de Première.

sa fonction; en latin, cette même fonction est marquée suffisamment par une désinence. Les enfants autour de dix ans voient-ils cela d'emblée ?

Pour s'en rendre compte, on ne peut se contenter d'apprécier les réactions d'élèves au cours d'une leçon d'initiation au latin dans le cadre de la classe; on n'aurait qu'une impression très vague, et on s'exposerait à bien des illusions. Il nous faut ici encore pratiquer la "méthode clinique", causer avec des enfants à qui nous proposerons des phrases latines très élémentaires à interpréter; et, par la manière dont ils en construiront eux-mêmes ensuite, nous verrons ce qu'ils auront compris.

Les sujets que nous avons interrogés ainsi, une vingtaine, étaient presque tous des élèves de Septième à la veille de commencer l'étude du latin. Nous avons fait notre possible pour nous assurer qu'ils n'étaient pas informés du problème que nous allions leur poser. Dans quelques cas, ils ont paru l'être: leurs parents, un aîné, un professeur, avaient employé devant eux une formule grammaticale ou esquissé une explication prématurée; en fait, les notions n'avaient pas été assimilées, et ces sujets, qui se croyaient informés, se révélaient incapables de tirer parti de ce savoir superficiel.

Pourquoi tel nom change-t-il de forme en latin, alors qu'il conserve la même forme dans la phrase française correspondante ? L'attention de certains sujets se porte d'abord sur l'article français.

Gan (G, 9 ans 11 mois) a lu deux phrases formées par nous au moyen de petits cartons mobiles qui portent chacun un seul mot latin à une certaine forme et que nous assemblons: puer audit magistrum, magister audit puerum; nous les lui avons traduites. "Quel mot veut dire enfant? demandons-nous. - Puer. - Montrez-le-moi. - Ici. - Et dans l'autre phrase ? - Puerum. - Pourquoi a-t-il changé? - Parce qu'il y a l apostrophe." (Nous avons cependant traduit chaque fois par l'enfant.)

C'est que l'idée de certains enfants n'est pas que l'article est inexistant, mais qu'il est en quelque sorte contenu dans le mot latin.

Nous avons fait lire à Jacq (G, 9 ans 10 mois), avec sa traduction, une phrase commençant par gelidus rivus "Quel mot veut dire frais? - Gelidus?... Mais il y a aussi l'article qui est dedans (= un frais ruisseau)."

"Dans le ~~latin~~, dit-il à un autre moment de l'entretien, l'article est dans le nom."

Ces mots sont révélateurs d'une attitude mentale que nous avons déjà rencontrée et dont nous aurons à reparler à propos du thème: la phrase latine n'est pas une réalité, c'est la phrase française qui explique la phrase latine, comme la forme de la table explique celle de la nappe qui la couvre; il faut bien, dans ces conditions, que l'article français soit dans la phrase latine, comme tout le bois de la table est sous l'app^aarence unie de la nappe.

Gil (G, 10 ans 4 mois). Nous lui montrons des phrases formées au moyen de petits cartons mobiles: "magister docet puerum, ça veut dire le professeur instruit l'enfant. Puer audit magistrum, ça veut dire l'enfant écoute le professeur. Puer paret magistro, ça veut dire l'enfant obéit au professeur. (Nous le lui faisons répéter.) Quel mot veut dire professeur? - Professeur? ... Magister, magistrum, magistro. - Pourquoi ça a-t-il changé? - Parce que les articles sont différents. - Quel est l'article du premier? - Ter. Non, ma. (Il croit découvrir un article dans une syllabe du ~~nom~~ latin.) - En français, quel est l'article? - Le, et au. - Quel est l'article du premier en français? - Le. - Du second? - Le. - Donc, l'article n'a pas changé. - Non. - Pourquoi ça a-t-il changé en latin? - En latin..." (Il cherche une autre explication, qu'il ne trouve pas.)

L'article défini contracté français au est un indice de la fonction du nom; mais on voit par la suite que ce n'est pas à une fonction que Gil a pensé, puisqu'il ne peut répondre à

l'observation que magister et magistrum sont rendus également par le maître. Or nous n'avions pas l'intention d'insister ainsi sur l'article. Au contraire, nous avons voulu éviter que l'attention des sujets fût captée par la présence d'un article français; c'est pourquoi, dans certaines phrases proposées d'abord, l'article et le nom étaient séparés au moyen d'une épithète (exemple: un frais ruisseau).

La place occupée par le mot est l'explication la plus naturellement fournie. Elle n'est pas fautive en soi, puisque la place du mot français dans la proposition lui est ordinairement assignée par sa fonction. Mais elle n'est pas recevable s'il est visible que l'enfant n'envisage dans sa tentative de justification que des relations en quelque sorte spatiales (23).

Gil (G, 10 ans 4 mois). Mêmes phrases que ci-dessus.

"Quel mot veut dire enfant ? - Puerum, puer. - Bien.

Pourquoi ça a-t-il changé ? - Parce que, dans la première phrase, il est en dernier; et là, il commence la phrase."

Nous lui objectons que magistrum et magistro sont chacun à la fin d'une phrase, et il ne sait que répondre.

Dum (G, 11 ans 1 mois) a sous les yeux les quatre phrases suivantes avec leur traduction écrite au-dessous: 1. gelidus rivus fluit per prata viridia; 2. agni potant aquam puram gelidi rivi; 3. imbres praebent aquam gelido rivo; 4. adspicite gelidum rivum fluentem per prata. Le nom rivus, rivi, rivo, rivum, et le nom français ruisseau sont soulignés chaque fois. "Quelle différence y a-t-il entre les quatre ruisseau français ? - Ah! oui, il y en a un qui est placé à la fin ou au milieu. - Où y en a-t-il un à la fin ? - Là (phrase n° 2) et là (phrase n° 3); et au milieu, là (phrase n° 4). - Ces deux-là sont à la fin tous les deux et ne sont pas pareils; pourquoi ?" Alors Dum tente de trouver une explication dans la présence d'un article devant le nom, puis, comme l'article n'est pas ici en contact avec le nom, dans la présence peut-être d'un adjectif.

(23) Ces relations sont, à proprement parler, spatiales si

Dans quelle mesure l'enfant parviendra-t-il à formuler une explication exacte ? Voici des réponses qui mettent en cause d'une façon plus ou moins nette la fonction du nom dans la proposition.

Dauss (G, 9 ans 5 mois) a sous les yeux les quatre phrases suivantes avec leur traduction écrite au-dessous : 1. agni laeti carpunt herbas teneras prati; 2. pastor ducit gregem agnorum laetorum; 3. pastor affert herbam teneram agnis laetis; 4. pastores ducunt agnos laetos in prata. Le nom agni, agnorum, agnis, agnos, et le nom français agneaux sont soulignés chaque fois. "Regardez ces quatre phrases-là. Quel mot veut dire agneaux ? - agni, agnorum, agnis, agnos. - En français, est-ce que agneaux est pareil ? - Oui. - Pourquoi en latin ça a-t-il changé ? - Parce que ça ne veut pas dire la même chose. - Expliquez-moi ça. - Agneaux (il montre agni), ils font l'action de brouter. Là (il montre agnorum), les bergers mènent les agneaux : il (= le complément) subit l'action. Là (il montre agnis), il subit l'action d'apporter de l'herbe tendre. Là (il montre agnos), il subit l'action d'être mené par les bergers."

Cor (G, 11 ans 2 mois). Les phrases sont magister docet puerum, puer audit magistrum, puer paret magistro. "Quel mot veut dire enfant ? - Celui-là, puer. Et puerum. - Est-il pareil les deux fois ? - Non. - Pourquoi a-t-il changé ? - Parce que... ce n'est pas le même sens dans la phrase. Dans une phrase, il est au début ; dans une autre, à la fin. - Quel mot veut dire professeur ? - Magister, magistrum, magistro. - Est-il toujours pareil ? - Non. - Quelle différence y a-t-il ? - Il ne se termine pas toujours pareil. - Pourquoi change-t-il ? - Parce que... dans la première il est... il est sujet ; dans la deuxième,

l'on considère la disposition des mots écrits, temporelles si l'on pense à la phrase prononcée ou entendue. Mais l'enfant ne fait pas la différence : derrière et après le verbe, devant et avant le verbe, sont ici des couples d'expressions synonymes.

il est complément direct." Cor parviendra de même à justifier la différence de forme entre magistrum et magistro. "Donc, nous efforçons-nous de conclure, un nom latin... change de... — D'écriture. — Quand change-t-il d'écriture? — Suivant sa fonction."

Rem (G, 9 ans 2 mois). "Magister docet puerum, ça veut dire le professeur instruit l'enfant. — Ça, dit-il, ça veut dire professeur; ça, instruit; ça, enfant. — C'est ça. Puer audit magistrum, ça veut dire l'enfant écoute le professeur. — Pourquoi ça change-t-il comme ça ? s'enquiert-il spontanément. — Qu'est-ce qui a changé ? — Ça, la terminaison, ici (magister) et là (magistrum). — Qu'en pensez-vous, de ce changement-là ? ... Vous voyez une raison pour que ça ait changé ? — ... Non. — Puer paret magistro, ça veut dire l'enfant obéit... — ... au professeur, achève-t-il en interrompant. — C'est ça. Pourquoi a-t-on maintenant magistro ?... Vous voyez une raison ? — Non. — Faites l'analyse du mot professeur. — Professeur: nom commun masculin singulier... L'enfant obéit au professeur... Complément indirect de obéit. (Et pour justifier cette réponse:) Obéit à qui ? — C'est ça. Très bien. Et puis, les autres fois, magistrum, magister ? — Nom commun masculin singulier... L'enfant... Qu'est-ce que ça veut dire, ça (= audit) ? — Ecoute. — ... écoute à qui ? (Se reprenant:) ... écoute qui ? Le professeur. — Alors ? — C'est complément direct. — Et la première phrase ? — Le professeur instruit l'enfant. Professeur: nom commun masculin singulier, sujet. Docet, verbe instruire, troisième groupe... — C'est bien. Pourquoi magister a-t-il changé de terminaison ? — Magister... Parce qu'il est au commencement. — Mais magistrum et magistro sont tous les deux à la fin, et n'ont pas la même terminaison. — Parce qu'ils n'ont pas la même fonction. — Oui. Donc, un mot latin, ça change suivant...? — Suivant la fonction. — Pourquoi le mot puer a-t-il changé ? — Parce qu'il est sujet. — Où est-il sujet ? — De obéit. — Oui, ici (puer paret magistro); et là ? — De audit. Qu'est-ce qui obéit ? C'est

l'enfant. Qu'est-ce qui écoute ? C'est l'enfant. Il est sujet des deux verbes écoute et obéit. - Est-ce qu'il change, alors ? - Non, parce qu'il a la même fonction dans les deux verbes."

Nous voyons ainsi les sujets accéder à l'explication juste. Mais que vaut pratiquement cette découverte ? Les rend-elle capables de justifier la variété des terminaisons de l'épithète, de construire de nouvelles phrases, et surtout, la fonction d'un nom étant déterminée par son cas, d'admettre que le sujet peut être postposé au verbe et le complément antéposé sans que la phrase change de sens ?

L'enfant qui a compris que la forme d'un nom varie avec sa fonction, habitué à l'accord français de l'adjectif épithète, découvre apparemment sans trop de peine que l'adjectif subit des variations parallèles.

Jouan (G, 9 ans 7 mois). - "Quel est le mot qui veut dire frais ? - Gelidus. - Est-il partout pareil en latin ? - Non: gelidi, gelido, gelidum. - Pourquoi ça a-t-il changé ? - Parce qu'ils n'ont pas la même fonction. - Quelle est la fonction de gelidus ? - Epithète de ruisseau. - La première fois ? - Oui. - Et la deuxième ? - Epithète de ruisseau. - Et la troisième ? - Epithète de ruisseau aussi. - Mais c'est la même fonction... Pourquoi ont-ils changé ? - ... Ils sont pas toujours au même endroit. - Expliquez-moi ça. - Parce que, là, il est... épithète d'un sujet. Là, il est épithète d'un complément. Là, il est épithète d'un complément aussi. Et là, il est épithète d'un complément direct."

Mais, en ce qui concerne la construction de phrases nouvelles, on peut avoir la surprise de trouver des sujets incapables d'utiliser les données apparemment comprises, la règle formulée par eux, d'assembler les mots dont la forme leur est fournie.

Rem (G, 9 ans 2 mois): suite de l'entretien dont le début a été cité plus haut. "Eh bien, faites-moi la

phrase: le professeur écoute l'enfant. - Magistrum audit puer. (Il assemble ainsi les cartons.) - Quelle est la fonction de magister ici (= dans la phrase magister docet puerum) ? - Qui est-ce qui instruit ? C'est le professeur, sujet de instruit. - Et ici (= dans la phrase, composée par lui, magistrum audit puer) ? - Qui est-ce qui écoute ? C'est le professeur, sujet de écoute. - C'est la même fonction, ou non ? - Oui. - Pourquoi l'avez-vous fait changer alors ?... Voyons, regardez les deux phrases: magister docet puerum, puer audit magistrum. Ça veut ~~dire~~ dire... ? - La première veut dire: le professeur instruit l'enfant. - Oui. - La seconde veut dire: l'enfant écoute le professeur. - Eh bien, pourquoi a-t-on ici puerum, là puer ? - Qui est-ce qui écoute ? C'est l'enfant... Parce que ce n'est pas la même fonction. - Donc, quand c'est la même fonction... ? - C'est pareil. - Les mots s'écrivent alors... ? - De la même façon. - Bon. Faites-moi avec ces mots-là une phrase latine qui voudra dire: le professeur écoute l'enfant. - Eh bien, magistrum audit puer." Il assemble ainsi les cartons. Nous ne parviendrons pas à lui faire composer une phrase correcte.

"Tenez, je vais refaire des phrases. Puer... - L'enfant... - ... audit?... - ... écoute... - Pour dire maintenant: ... le professeur, vous allez choisir entre magistri, magistro, magistrum, et même magister, si vous voulez. - Rien qu'avec professeur ? - Oui, rien qu'en ajoutant professeur. Vous allez choisir: magister, magistri, magistro, magistrum. Lequel préférez-vous ? - Magistro... Ça m'est égal. - Pourquoi prenez-vous celui-là ? - ... Je ne sais pas. - Pourquoi y a-t-il puerum ici (= dans la phrase magister docet puerum), et puer là (= dans la phrase puer audit magistrum) ? - Parce que, ça, c'est complément direct, et ça, c'est sujet de écoute. - Lequel, de magister, magistri, magistro, magistrum, servira de complément direct ? - Magistro. - A quoi reconnaissez-vous ça ? - Eh bien, parce que, quand on le met ici, à côté de (= après) audit, il est complément direct.

- A quoi reconnaît-on, en latin, le complément direct ?
- ... Quand il est placé à la fin de la phrase."

Ainsi Rem a admis que le changement de terminaison était justifié par un changement de fonction dans les phrases latines qu'on lui mettait sous les yeux; mais, invité à composer à son tour une phrase, il ne tient pas compte de cette observation. Du reste, la fonction des mots latins ainsi juxtaposés est discernée au moyen de critères proprement français: place des mots par rapport au verbe, forme de la question posée en français. Disons-le tout de suite: il n'y a pas là une phrase latine, il y a des mots latins disposés en tapisserie sur l'invisible canevas sous-jacent de la phrase française. Nous aboutirons à la même conclusion en analysant le thème et en étudiant comment des sujets s'expriment en latin.

Voilà sans doute pourquoi aucun sujet, ou peu s'en faut, n'admet d'emblée que la phrase latine conserve son sens premier lorsqu'on fait passer le complément devant le verbe, et le sujet derrière lui.

Xa (G, 11 ans) vient de trouver pourquoi le nom français rose se disait en latin tantôt rosa, tantôt rosam, et il a traduit là-dessus une série de courtes phrases en utilisant les terminaisons du nominatif et de l'accusatif singulier et pluriel de la première déclinaison. Nous lui présentons les deux phrases suivantes: Nautae opprimunt piratas, et: Piratas opprimunt nautae, en lui fournissant le sens des mots. "Ces deux phrases ont-elles le même sens? - Non. - Pourquoi? - Parce que c'est le contraire. Dans la première ce sont les matelots, dans la seconde ce sont les pirates qui surprennent." Il raisonne sur sa traduction spontanée, non sur les désinences.

Aim (G, 12 ans 8 mois). "Je change les mots de place dans la phrase, et je mets magistrum audit puer. - Le maître écoute l'enfant. - Quelle est la fonction de magistrum? - Qui est-ce qui écoute l'enfant? C'est le maître, sujet de écoute."

Den (G, 8 ans 6 mois) a de lui-même comparé dans son

missel des phrases latines et des phrases françaises; il a reconnu quels mots latins, ça et là, correspondaient à tels mots français, et il a demandé pourquoi le même mot, Dieu, se dit tantôt Deus, tantôt Deum, tantôt Dei, tantôt Deo. Voilà donc le cas très intéressant d'un sujet pris au moment même où il manifeste spontanément une vive curiosité pour ce qui va faire l'objet de notre entretien.

Avec de petits papiers mobiles, nous formons la phrase agnus timet lupum, puis la phrase lupus vorat agnum, dont nous lui donnons le sens; dans chacune, il identifie quels mots signifient loup, agneau, etc. "Comment dit-on loup dans la première phrase ? - Lupum. - Dans la deuxième ? - Lupus. - Pourquoi n'est-ce pas pareil ? - Le loup est au début, et là il est à la fin. Là, parce qu'il est sujet, et là, complément" (= dans la phrase française: Den lie fonction et place du nom par rapport au verbe).

Nous formons de même les phrases cicada rogat formicam et formica petit cicadam, et nous les traduisons.

"Qu'est-ce qui veut dire cigale ? - Dans quoi ? Dans la première phrase ? - Oui. - Cicada. - Dans la deuxième ? - Cicadam. - Pourquoi n'est-ce pas pareil ? - Parce que, là, c'est sujet, et là, complément. - Qu'est-ce qui veut dire la fourmi dans les deux phrases ? - Formicam, et puis formica. - Pourquoi n'est-ce pas pareil ? - Là, c'est à la fin, et là, au commencement." Nous formons une autre phrase: "Formica negat escam cicadae, ça veut dire... - La fourmi, negat... - Negat, refuse; escam, de la nourriture... - ... à la cigale, achève-t-il. - Oui. La fourmi refuse de la nourriture à la cigale. Qu'est-ce qui veut dire cigale ? - Cicada, cicadae, et puis cicadam. - bon. Pourquoi n'est-ce pas pareil ? - Là, c'est au commencement, et là (= cicadam), parce que c'est à la fin, et là... La fourmi refuse de la nourriture à qui ?... Parce que c'est le second complément. - Et si j'écris ainsi: formica negat cicadae escam, ça veut dire... ? - La fourmi refuse à la cigale de la nourriture. - Pourquoi a-t-on cicadae ? - Parce que c'est l'avant-dernier. Parce qu'il y a deux compléments."

Nous amenons Den à l'interprétation exacte des terminaisons. Il parvient ainsi à composer à son tour avec nos papiers mobiles plusieurs phrases sans erreur comme celle-ci: ira lupi terret agnum (la colère du loup effraie l'agneau), en justifiant le choix des éléments.

"Lupus vorat agnum veut dire... - Le loup dévore l'agneau. - Bon. Et si je change les papiers de place, mais sans changer l'écriture... Oui, comme ça. (Lui-même a déplacé les papiers: agnum vorat lupus.) - Ça fait drôle ! Ça fait pas beau ! Ça fait pas bien comme ça, un agneau ne dévore pas un loup. - Oui, mais que veut dire la phrase ? - L'agneau dévore le loup. - Quel est le sujet ? - L'agneau. - Pourquoi est-ce l'agneau ? - Parce qu'on a changé. - Qu'est-ce qu'on a changé ? - Le sujet et le complément. On les a changés de place. - A quoi, en latin, reconnaît-on le complément ? - Parce qu'il y a un m au bout. - Alors, ici, quel est le complément direct ? - Lupus. - Et agnum, avec un m ? - Parce qu'on a changé sans changer l'écriture. - Alors, qu'est-ce qu'il est, agnum ? - Complément. - Pourquoi, complément ? - Pourquoi pas sujet ? - Il y a un m au bout. - C'est ça. Alors, que veut dire la phrase ? - L'agneau dévore le loup."

(Vingt-deux mois plus tard, Den est sur le point d'entrer en Sixième. Les réponses qu'il fait alors à des questions analogues sont toutes différentes: il reconnaît que les mots n'ont pas la même terminaison "parce qu'ils n'ont pas la même fonction", et reconnaît que le sens des deux phrases nautae opprimunt piratas et piratas opprimunt nautae est identique: "On a changé les mots de place, dit-il, on n'a pas changé la terminaison.")

Tel est le genre de réponse de tous les sujets interrogés. Toutefois, lorsque le sens se prête mal à un retournement de la phrase, l'enfant met souvent le verbe au passif: le sens fourni est alors exact, mais on voit que la question n'est pas comprise.

Jacq (G, 9 ans 10 mois). "Ici, il y a pastores ducunt agnos. On a agnos au lieu de agni, parce que...? - Il est

complément direct. - Si on disait agnos ducunt pastores, quelle serait la fonction d'agnos ? - Sujet de... Ça serait à l'envers, ça serait sujet de mènent; agneaux serait sujet de mènent. Ça ne pourrait pas aller, parce que des agneaux ne peuvent pas mener des bergers. - C'est vrai en français. Dire en français que les agneaux mènent les bergers, ça ferait de agneaux le... - ... sujet de mènent, achève-t-il, et, de bergers, le complément direct. - Mais en latin, quelle est la fonction de agn-os ? - Ça ferait sujet aussi. - Pourquoi y a-t-il -os plutôt que i ici ? - Parce que c'est complément direct. Alors il faudrait mettre agni comme sujet. - ... Eh bien, si je mettais agnos, pas agni, devant ducunt, et pas après... - Alors... ça serait au passif, ducunt serait au passif, ou alors agnos pourrait être sujet. Ça serait au passif, sans ça on mettrait agni. - Ici il y a agni carpunt herbas. Si je mettais, sans changer aucun mot, je ne change que les places, en latin, si je mettais herbas carpunt agni, qu'est-ce que ça voudrait dire ? - Les herbes sont broutées par les agneaux. - Mais carpunt veut dire broutent. - Sont broutées. - Pas sont broutées, broutent." Jacq, alors, se perd en réflexions et en recherches, d'où il ressort ceci: " ... On pourrait peut-être le mettre en latin... En français, on le change bien si c'est des formes interrogatives... Ça pourrait (vouloir) dire quelque chose si on pouvait les changer de place; autrement, ça ne voudrait rien dire."

Gny (F, 9 ans 6 mois) est à la veille d'entrer en Sixième. Nous avons contrôlé ses bases en analyse: elles sont fort bonnes. Nous allons l'initier à l'existence des cas en latin.

"Comment se dit ruisseau dans ces quatre phrases ? - Il ne se dit pas pareil. - Montrez-les... Bon. Le mot latin est-il toujours bien pareil ? - Je ne sais pas. - Epelez-le. - Non, il n'est pas pareil. - En français, est-il pareil ? - Oui. - En français, on a toujours ruisseau au singulier, et en latin on a rivus, rivi, rivo,

rivum. Pourquoi ? - Je ne sais pas. - Quelle différence y a-t-il entre les quatre ruisseau du français ? - Là, il est sujet; là, complément de nom; ... complément indirect, ... sujet. (Dans la dernière phrase: Voyez le ruisseau couler.) - De quoi est-il sujet ici ? - De couler. - Alors, ça vous donne une idée ? - Parce que ce n'est pas les mêmes fonctions. - Expliquez-moi ce que vous avez compris. - ... Je ne sais pas m'expliquer. - Alors, regardez. (Nous lui montrons des phrases similaires qui contiennent le nom agneaux.) Comment se dit agneaux dans ces quatre phrases ? - Agni, agnorum, agnis, agnos. - Bien. Le mot latin est-il toujours bien pareil ? - Non. - Quelle différence y a-t-il entre les quatre mots latins qui veulent dire agneaux ? - Ils ne s'écrivent pas pareil. - Et entre les quatre mots français ? - Ils s'écrivent pareil. - En français, on a agneaux toujours au pluriel, et en latin agni, agnorum, agnis, agnos. Pourquoi ? Vous aviez eu une idée tout à l'heure, et ce n'était pas du tout une mauvaise idée. Ça ne vous donne pas la même idée, ça ? - (Après réflexion :) Si. - Laquelle ? - Ils n'ont pas la même fonction. - Alors, en latin, que se passe-t-il ? - ... Ça change aussi. - Qu'est-ce qui change en français ? - La fonction. - Bon. Qu'est-ce qui change en latin ? - C'est la manière d'écrire. - Bien. Alors on va pouvoir faire une petite règle de grammaire que vous avez trouvée toute seule; c'est...? - Que dans les mots français, c'est la fonction qui change, et, dans les mots latins, c'est l'écriture qui change."

On croirait le principe acquis. Poussons les choses plus loin. Nous composons avec des cartons mobiles la phrase lupus terret agnum, et la traduisons. "Quelle fonction agnum a-t-il ici ? - Complément direct. - Et lupus ? - Sujet. - Bon. Qu'est-ce qui prouve que lupus est sujet ? - Parce que c'est le loup qui terrifie. - Et si je fais ça, qu'est-ce que ça veut dire ? (Nous intervenons les mots, la phrase devient agnum terret lupus.) - C'est... l'agneau qui est le sujet. - Pourquoi ? -

Parce que la phrase est retournée. - Redites-moi la petite règle de tout à l'heure. - Que dans les mots français, c'est la fonction qui change, et, dans les mots latins, c'est l'écriture qui change. - Bien. Est-ce que l'écriture de lupus a changé ? - Non. - Alors, qu'est-ce qu'il est en latin ? - Il est pareil. - Il est écrit pareil. Tout à l'heure lupus était... - Sujet. - Bon. Si on le change de place, sans le changer d'écriture, est-ce qu'il a changé de fonction ? - Oui. - Redites-moi la petite règle ? - En latin, c'est l'écriture qui change; en français, c'est la fonction. - Bon. Si on ne change pas l'écriture d'un nom latin, comme lupus, est-ce qu'il peut changer de fonction ? - Je ne sais pas. - Voilà. En latin, le nom loup, s'il est sujet, s'écrit lupus; s'il est complément de nom, lupi; s'il est complément indirect, lupo; s'il est complément direct, lupum. Alors, pour dire le loup effraie l'agneau, je prends le mot loup sujet. - Oui. - C'est lequel ? (Nous avons disposé les petits cartons en une colonne de formes.) - Lupus. - Prenez-le. Prenez le verbe (terret)... Si on mettait terret devant lupus, est-ce que lupus resterait sujet ? - Non. - Qu'est-ce qu'il serait ? - Complément direct. - Mais la forme du complément direct, l'écriture du complément direct, c'est... - C'est ça. (Elle montre lupum.) - Alors, lupus n'est pas complément direct. - Non. - Qu'est-ce qu'il est ? ... Quelle écriture a-t-il ? - Je ne sais pas. - Lupus, c'est l'écriture du sujet. Si on le met devant terret, il est... - Sujet. - Et si on le met après, sans le changer d'écriture, est-il autre chose ? - Non. - Alors... - Il est encore sujet. - Très bien. Alors lupus terret, ça veut dire... ? - Le loup terrifie. - Et terret lupus, ça veut dire... ? - Terrifie le loup. - On dit en français: Terrifie le loup ? - Je ne sais pas. - Si on disait: il nous terrifie, le loup, quelle serait la fonction de loup ? - Qui est-ce qui nous terrifie ? C'est le loup. - Alors ? ... Eh bien, lupus terret et terret lupus, ça veut dire la même chose en latin. - Ah! oui. - Pourquoi ? - Parce

qu'on n'a pas changé d'écriture. - Alors, lupus terret agnum, ça veut dire...? (Nous disposons ainsi les cartons.) - Le loup terrifie l'agneau. - Bien. Voyez: agnus, c'est agneau sujet; agni, c'est agneau complément de nom; agno, c'est agneau complément indirect; agnum... - C'est complément direct. - Très bien. Alors, si on ne change pas l'écriture, mais on fait ceci: agnum terret lupus, qu'est-ce que ça veut dire ? - Pareil. - Traduisez. - L'agneau est terrifié par le loup. - Mais terret, ça veut dire... ? - Terrifié. (Ou: terrifier ?) - Ça veut dire terrifie. - Oui. - Alors, traduisez la phrase. - ... Je ne sais pas."

On voit que, malgré certaines apprences, Gny n'est pas capable de tirer une conclusion de la règle qu'elle-même a dégagée. L'entretien finira par des explications, et nous dictons à Gny cette formule: "En latin, les noms, adjectifs, pronoms, changent de terminaison quand ils changent... - ... de fonction en français," achève-t-elle. L'adjonction de ces deux derniers mots, "en français", est éclairante: pour Gny, il n'y a pas de fonction en soi; le sens est perçu en français, et le latin, qui n'a pas d'existence propre, se calque ensuite sur le français. Dans notre entretien même, elle s'exprimait ainsi: "Dans les mots français, c'est la fonction qui change, et, dans les mots latins, c'est l'écriture qui change", formule née peut-être du tour pris pour établir la comparaison; et, quand nous lui demandions la preuve de la fonction sujet de lupus, elle répondait en disant que "c'est le loup qui terrifie", en voyant une fonction dans le français correspondant, non dans le latin. On nous objectera que Gny, qui entre en Sixième à neuf ans et demi, est bien jeune: elle suivra, ne doublera aucune classe, et, après le baccalauréat, abordera les études supérieures, et réussira.

Dum (G, 11 ans 1 mois). "Pourquoi le mot latin a-t-il changé ? - Parce qu'il n'a pas la même analyse. - Expliquez-moi ça. - Par exemple, dans le premier, agneaux, c'est sujet; dans le dernier, c'est complément direct: alors, ça se met pas de la même façon en latin."

"Eh bien, si on mettait agnos en premier, ducunt en deuxième, pastores en troisième, qu'est-ce que ça voudrait dire ? - Ça voudrait dire les agneaux sont menés par les bergers. - Mais ducunt veut dire mènent, et pas sont menés. - Oui, mais alors... Ça changerait la phrase si on mettait mènent: il faut mettre à la forme passive. - Oui, en français. En latin, est-ce pareil ? - Je ne sais pas. - Peut-on, en latin, d'après ce qu'on vient de voir, mettre agnos devant ducunt, et pastores après, et alors est-ce que ça aurait le même sens ? - Non, ça voudrait dire que c'est les agneaux qui mènent les bergers."

Phil (G, 9 ans 11 mois). L'entretien a fait découvrir à Phil la règle qu'il a formulée ainsi: "On dit lupus quand il est sujet; on dit lupum quand il est complément", et: "Parce que la fourmi est sujet, on dit formica; parce qu'il est complément, on dit formicam."

"Regarde ceci: agnus timet lupum, ça veut dire... - L'agneau craint le loup. - Bon. On a mis agnus, parce qu'il est... - Sujet. - Et lupum, parce qu'il est... - Complément. - Si je mets comme ça: lupum timet agnus, qu'est-ce que ça veut dire ? - Le loup craint l'agneau. - Quel est le sujet ? - Le loup. - Et le complément ? - L'agneau. - Mais comment est écrit le mot qui veut dire loup ? Epelle-le. - L-u-p-u-m. - S'il est écrit comme ça, il est sujet ou complément ? - Complément. - Alors, que veut dire la phrase ? - Le loup est craint par l'agneau. - Mais timet n'a pas changé, ça veut dire craint, et pas est craint. Alors ? - ... - Comment est écrit le mot qui veut dire agneau ? - A-g-n-u-s. - Bien. Alors, qu'est-ce qu'il est ? Sujet ou complément ? - Complément... (Se reprenant de lui-même:) Sujet. - Pourquoi est-il sujet ? - Parce qu'il s'écrit comme ça. - Alors, que veut dire la phrase ? - Que l'agneau craint le loup."

"Si je mets formica cicadam pellit, qu'est-ce que ça veut dire ? - ... - Quel est le sujet ? - Je ne sais pas. - Comment reconnaît-on le sujet ? Tu me l'as dit tout à l'heure; tu ne te rappelles pas ? - Si. - Alors, explique."

moi. - Parce qu'il est écrit comme ça. - Bon. Et qu'est-ce que cicadam ? - Le complément. - Alors, dis-moi ce que veut dire la phrase. - La fourmi chasse la cigale. - Bien. Est-ce qu'on peut mettre les mots dans cet ordre-là ? - Oui. - Pourquoi ? - ... - Et dans cet ordre-ci (= cicadam pellit formica) ? - Oui. - Pourquoi ? - Ça veut dire la même chose. - Très bien. Et pourquoi ça veut-il dire la même chose ? - Parce que c'est écrit pareil."

Si nous parvenons enfin à faire admettre que la phrase latine n'a pas changé de sens, nous n'obtiendrons pas cependant que les deux constructions soient tenues pour équivalentes: l'une est inélégante, ou même "à l'envers". L'enfant suppose dans l'ordre des mots un endroit et un envers, à peu près comme il voit dans l'espace un haut et un bas. Quant à une phrase du type pastor agnos ducit, elle est tenue pour dénuée de sens, quoiqu'on puisse lui en trouver un en la réorganisant comme une phrase brouillée.

Bou (G, 8 ans 6 mois). C'est la fin de l'entretien. "Et là, écrit comme ça, puer, et placé comme ça (magistrum audit puer), qu'est-ce qu'il est ? - Il est complément direct. - Eh bien, non, il est sujet. Pourquoi ? - Le professeur... Parce qu'on l'a mis dans l'ordre inverse. - Voyez-vous, en latin, c'est parce que puer est écrit comme ça qu'il est sujet. - Ah ? il est toujours sujet quand il est écrit comme ça ? - Oui. Alors, que veut dire la phrase ? - L'enfant écoute le professeur. - Et faites-moi la phrase: le professeur écoute l'enfant. (Il assemble les cartons: magister audit puerum.) Bien. Et que veut dire ça ? (Nous composons: puerum audit magister.) - L'enfant écoute le professeur. - Mais magister n'a pas changé ? - Non, il est quand même sujet. - Donc... ? - Il ne change pas. - Est-ce que la phrase a changé de sens, alors ? - Non. - Que veut-elle dire ? - Le professeur écoute l'enfant... Non, l'enfant écoute le professeur. - Non, c'est: le professeur écoute l'enfant. - Ah! oui, puisqu'il est toujours sujet. - Quelle est la manière la plus com-

mode de dire en latin ? - Eh bien, il faut dire les phrases à l'endroit."

Gil (G, 10 ans 4 mois). C'est la fin de l'entretien.

"Magister audit puerum, ça veut dire...? - Le professeur écoute l'enfant. - Pourquoi a-t-on puerum ? - Parce que l'enfant, c'est un complément direct, puerum aussi, alors... il faut le mettre comme (= à la forme du) complément direct. - Magister puerum audit ? - ... Le professeur écoute l'enfant. - Quelle est la fonction d'enfant ? - Nom commun... La fonction? Complément direct de audit. - Comment le sait-on, puisqu'il est devant audit ? - En tournant la phrase à l'envers et en mettant en ordre: le professeur écoute l'enfant. (La phrase latine n'est pas comprise au moyen des cas, mais assimilée à une phrase brouillée.) - Puerum audit magister, qu'est-ce que ça veut dire ? - L'enfant écoute le professeur. - Quelle est la fonction de puerum ? - De puerum ? Complément direct de audit. - Et dans votre français ? - Complément direct de écoute. - Répétez votre français. - Ah! la fonction dans le français: sujet de écoute, audit. - Mais pourquoi a-t-on puerum, avec -um ? - Parce qu'on a renversé la phrase. - Et elle a changé de sens ? - Non. - Que veut-~~elle~~ elle dire, alors ? - Le professeur écoute l'enfant. - Fabriquez-moi la phrase: l'enfant écoute le professeur. (Il compose: puer audit magister.) Pourquoi a-t-on magister ? - Parce que c'est un complément direct... Ah! magister ? Oui, c'est un complément direct... L'enfant écoute... (Il remplace magister par magistrum.) - Et si je fais ceci: magistrum audit puer, ça va ? - ... Non, elle est à l'envers. - Que veut-elle dire ? - Le professeur écoute l'enfant. Ça ne peut pas aller; l'enfant écoute le professeur, en mettant à l'endroit. - Si on laisse les mots dans cet ordre-là, est-ce que ça veut dire quelque chose en latin ? - Non, ça ne veut rien dire. - En latin, comment reconnaît-on le complément direct ? - En latin ? D'après la terminaison. - Alors, ici, on peut le reconnaître ? - Oui. - Est-ce que ça veut dire quelque chose, alors ? -

Non, mais en la mettant à l'envers (avec un geste de la main de droite à gauche, exprimant qu'on retournerait la phrase comme on retourne un gant), ça veut dire quelque chose. - Eh bien, si; en latin, même si les mots sont comme ça, ça veut dire l'enfant écoute le professeur, parce que... - Parce que la terminaison, c'est la terminaison complément direct. - Et si on écrit puer paret magistro, ça veut dire...? - L'enfant obéit au professeur. - Et si on change: magistro paret puer, ça veut dire...? - Eh bien, la même chose: l'enfant obéit au professeur; autrement ça ne veut rien dire. (C'est-à-dire que la phrase est une phrase brouillée, dont le sens est déterminé par le caractère plausible de la phrase que l'on compose avec les mots qu'elle contient, mais le rôle des désinences latines n'est pas perçu.) - C'est commode, en latin, de dire comme ça, en commençant par magistro, en finissant par puer ? - Oh! non, ce n'est pas commode. - Pourquoi ? - Bien, parce que ça ne veut rien dire... Il y a un complément indirect qui commence la phrase, ça ne va pas. - Mais on peut le reconnaître: est-il complément indirect ou non ? - Oui, d'après la terminaison. - Alors, on/comprendrait ou non ? - Oh! non, il faudrait parler comme c'est exigé, en commençant la phrase à l'endroit... On reconnaîtrait d'après la terminaison aussi... - Alors, on se comprendrait ? - En disant comme ça ? - Oui. - Non, on ne se comprendrait pas."

Jaïn (G, 10 ans 11 mois) est, et demeurera, un sujet particulièrement brillant. Il est à la veille d'entrer en Sixième. Après deux leçons consacrées à l'analyse, nous lui proposons les quatre phrases suivantes avec leur traduction dessous: 1. agnus timet lupum; 2. lupus vorat agnum; 3. agnus respondet lupo; 4. agne, time iram lupi. Chose rare, il découvre très vite, en répondant à nos questions, la vraie raison d'une différence de forme pour chacun des noms lupus et agnus, et même, comme il a trouvé, grâce à la traduction fournie, la fonction de iram, et que nous lui suggérons qu'il y a une ressemblance

entre les mots lupum et iram (qu'il a spontanément décomposés lup-um et ir-am), il remarque la valeur de l' m. Lui-même construit quelques phrases, sinon sans fautes du premier coup, du moins de manière à manifester une exacte intelligence de l'emploi des désinences.

Nous lui proposons la phrase lupum timet agnus. "Peut-on dire cela en latin? - Non. - Où est le sujet? - C'est lupum, parce qu'il est devant." Nous lui faisons souligner le verbe de deux traits, puis lui demandons à quoi on reconnaît le sujet en latin, et l'invitons à le souligner d'un trait; c'est alors agnus qu'il souligne, et il admet que le sens est l'agneau craint le loup. Il traduira ensuite correctement la phrase agnum vorat lupus.

"Peut-on, demandons-nous, faire des phrases comme celles-là en latin? - Non. - Pourquoi? - Parce que ça ne fait pas beau."

En regard de telles réponses, il est frappant de considérer que, dans la phrase du petit enfant, la place des mots, sur laquelle nos sujets insistent tant, est à peu près indifférente. Voici des phrases que nous avons notées d'un enfant autour de deux ans, dans lesquelles l'ordre des mots est souvent autre que celui de la phrase correspondante de l'adulte:

"Pleu' Denis" (= Denis pleure), "Bé ca papa" (= papa a de belles cartes), "Emmène Denis maman" (= maman emmène Denis), "Regarde Denis Philippe" (= Denis regarde Philippe), "Le pain on coupe" (= on coupe le pain), "J'ai oublié mon eau de boire", etc. C'est en se conformant au langage du groupe dans lequel il vit que l'enfant normalisera sa syntaxe, comme il normalise et réduit ses possibilités phonétiques (24). L'école renforcera cette normalisation en prescrivant la composition de phrases correctes et en insistant, trop sans doute, à l'occasion des premières notions d'analyse, sur la place des mots par rapport au verbe.

(24) Il en sera de même pour l'écriture. Phil, à cinq ans, sait écrire quatre mots: il les écrit aussi bien en partant de la droite que de la gauche.

Lorsque nous nous efforçons de faire découvrir à des élèves de Septième la valeur de quelques désinences nominales latines, nous réussissons bien à obtenir d'eux la formulation d'une règle selon laquelle un changement de fonction s'accompagne d'un changement de désinence; mais c'est presque toujours un résultat factice, l'enfant n'y parvient qu'orienté, sinon suggestionné, soit par le questionnaire, soit par les leçons d'analyse qu'on vient de lui donner. La règle ainsi formulée, il ne la possède pas à proprement parler, et, dès qu'on lui offre l'occasion d'appliquer cette règle, il semble l'avoir déjà oubliée et fait appel à des principes différents; c'est, par exemple, la place du mot latin qui est le premier critère imaginé pour déterminer le sujet. Si la phrase, ainsi traduite mot à mot ne présente pas un sens acceptable, il la remanie en la considérant comme une phrase brouillée. Il a pu dire pourquoi les désinences des noms latins varient; si on lui propose de construire à son tour une phrase, il peut échouer; surtout, si on lui demande d'interpréter les mêmes mots différemment disposés autour du verbe, il n'entend pas la phrase.

, Nous nous sommes efforcé d'étendre cette enquête au moyen de quelques questions posées à des élèves de Sixième qui devaient répondre par écrit (25). Il va sans dire que ce mode d'enquête laisse à désirer, et qu'il faut d'abord éliminer les sujets informés. De plus, après dix ou quinze jours de classes principalement consacrées à revoir les notions d'analyse des fonctions, les sujets sont orientés dans le sens des réponses exactes. Quoi qu'il en soit, sur vingt-sept sujets (filles) dont les réponses paraissaient pouvoir être retenues, sept seulement ont expliqué que, dans les phrases rosa est pulchra et

(25) Les questions dont il s'agit ici sont à peu près celles des n^{os} 12 et 15 de nos Exercices latins de Sixième (Les Editions de l'Ecole, Paris, 1955), publiés ultérieurement (Chapitre II: Initiation à la déclinaison). Une question posée, les élèves répondaient, tiraient un trait, et n'avaient pas le droit ensuite de modifier quoi que ce fût de ce qui précédait, même si les questions suivantes les éclairaient.

carpe rosam, le changement de fonction justifie le changement de désinence; à l'apparition d'une troisième phrase, odor rosae me delectat, six autres ont fait la même découverte.

Quant à l'identité de sens de deux phrases telles que columba videt aquilam et aquilam videt columba, un petit nombre de sujets seulement parvient à l'admettre; et il faut prendre garde, dans l'interprétation des réponses, que l'expression "avoir le même sens" est parfois mal comprise, certains sujets l'entendent comme "avoir de l'analogie". On constate par cet exemple à quel point il faut être circonspect dans l'utilisation des résultats d'une épreuve écrite.

Ce qui ressort de l'ensemble de nos observations, c'est que l'enfant comprend une phrase globalement, et ne distingue pas clairement les fonctions des mots. Que sont-elles pour lui ? Que signifie même le mot "sujet" ? Ce sont là des étiquettes exigées, dont la valeur logique lui échappe; il applique à chaque mot celle qui lui paraît convenir, et qu'il choisit en utilisant des critères parfois aussi peu sûrs que la place du mot par rapport au verbe: il suffit, en français même, que le sujet suive le verbe pour que, la phrase demeurant comprise, l'étiquette du complément lui soit attachée. Pour analyser, l'enfant soumet la phrase à certains traitements (26), et il assigne aux mots telle ou telle fonction selon les réactions obtenues. Le résultat de ce travail de laboratoire peut être impeccable dans le détail; mais il n'implique aucunement une véritable prise de conscience des relations. C'est pourquoi l'inversion du sujet, ou, pour mieux dire, sa postposition, paraît à l'enfant une anomalie, un véritable piège tendu à son

(26) Le plus sûr nous paraît d'inviter l'enfant à faire disparaître de la proposition le mot dont il cherche la fonction, puis à poser la question française qui aura ce mot pour réponse; la forme de la question permet de déterminer la fonction cherchée. C'est en même temps un exercice d'élocution. Encore faut-il que la forme de la question soit correcte: prescrire d'ajouter ...qui? ou quoi? après le verbe, par exemple, c'est créer une mauvaise habitude et provoquer des confusions. (Voir notre Traité d'analyse, Les Editions de l'Ecole, Paris, 1952, § 2 et 7.)

attention. A la fonction, qui est relation, l'enfant préfère la situation du mot dans la proposition, qui est pour lui plus claire. L'apprentissage des langues, du latin plus spécialement, lui impose une révision de ces valeurs.

Il est des méthodes qui escamotent provisoirement le problème. A l'enfant qui commence le latin, on ne présente que des phrases en construction française; on n'offre au débutant que "du latin calqué sur du français", comme si c'était une "nécessité inéluctable dans un livre élémentaire" de "placer les mots dans l'ordre du français" (27). Habitude bien dangereuse pour l'avenir! D'autres enseignent les déclinaisons en adjoignant à chaque cas une traduction (28): rosarum est appris avec la traduction des roses. C'est très commode aussi longtemps que, par une série d'artifices qu'on s'efforce de prolonger une année, on ne présente au débutant que des phrases factices; mais qu'on lui donne à traduire seulement: Cueillons des roses, et l'écueil est immédiat, très souvent du moins, et, plusieurs années après, des fautes sont encore imputables à ce faux pli. Faciliter les débuts n'est une bonne chose que si les premières habitudes contractées sont bonnes.

Alors, pensera-t-on peut-être, si l'enfant n'est pas capable de concevoir les fonctions, et si le jeu des cas en implique une connaissance approfondie, peut-on commencer le latin à dix ans, à onze même? Nous retrouverons cette question de l'âge optimum des débuts du latin dans un chapitre final, où nous parlerons plus particulièrement de pédagogie pratique. Mais répondons tout de suite brièvement à cette objection si naturelle. Pour parler, l'enfant n'a pas attendu de savoir beaucoup de grammaire; pour commencer le latin, l'expérience prouve chaque année que le débutant n'a besoin que d'avoir été mis à même d'analyser correctement, comme nous l'avons dit.

(27) J. Larraquet, Textes grammaires latins-français, Société d'études et d'éditions pour l'éducation, Paris, 1947, p. 6.

(28) n. Petitmaugin, Grammaire latine, J. de Gigord, Paris, 9^e édition, 1923. De même dans les Exercices latins de Sixième du même auteur.

Avec une méthode précise d'analyse, il se tire fort bien d'affaire. Mais, objectera-t-on encore, est-ce avec fruit ?

N'est-ce pas là une de ces opérations mentales artificielles dont vous avez dénoncé le manque de portée ? Non pas. C'est justement par la traduction appuyée sur l'analyse que l'élève prendra progressivement conscience des relations et dépassera ce niveau primaire où l'analyse semble une exigence scolaire sans portée pratique ni véritable signification, à peu près comme les mouvements d'un nageur qui n'irait jamais à l'eau. Rien de mieux que le latin pour amener l'enfant à franchir cette étape et pour assurer sa croissance mentale.

IV. LE REALISME ENFANTIN ET L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.

Nous voulions voir quelle idée l'enfant se fait des règles de sa propre langue. Parti de là, nous avons été amené à étudier comment l'enfant conçoit les règles d'une autre langue, et plus particulièrement l'emploi des désinences casuelles. Revenons au problème initial, et, avant de passer aux conséquences pédagogiques qui découlent des faits observés, résumons nos conclusions.

Il existe une manière propre à l'enfant de concevoir la grammaire; cette conception évolue avec l'âge, sans que les sujets semblent prendre conscience de cette évolution, qui peut rester incomplète. Du reste, quoiqu'ils manifestent parfois spontanément leur conception personnelle, que notre enquête a mise en lumière, les enfants ne songent pas à raisonner ni à discuter: leur conception est fondée sur des postulats inconscients.

Tout d'abord, nous voyons que l'enfant croit la règle nécessaire au langage plutôt qu'il ne voit dans le langage un fait et dans une règle la codification d'un usage: transposé en physique, cela donnerait que l'eau bout parce que le thermomètre marque cent degrés, au lieu que le thermomètre marque cent degrés parce que l'eau bout; c'est-à-dire que l'eau suivrait les indications du thermomètre, alors que c'est lui qui réagit à la température de l'eau, et que les graduations sont

affaire de convention. Et en effet, il n'y a pas une langue parce qu'il y a des règles de grammaire, mais il y a des règles de grammaire parce qu'il y a une langue.

L'enfant autour de dix ans considère volontiers la règle comme fixe dans le temps: s'il admet qu'on n'a pas toujours fait ainsi, c'est parce qu'on ne savait pas; mais on fera toujours comme à présent. Les sujets qui croient à la fixité dans l'avenir de la règle d'aujourd'hui sont ainsi plus nombreux que ceux qui s'imaginent qu'elle était autrefois telle qu'elle est à présent: beaucoup en effet regardent la règle de grammaire comme une sorte de découverte scientifique, dont l'avenir ne peut faire table rase. Mais déjà cette conception, au seuil de la Sixième, est tout près d'évoluer, si ce n'est chose faite: des sujets encore jeunes admettent qu'il y aura d'autres règles, et même que ces nouvelles règles seront aussi bonnes pour les gens qui les appliqueront; ainsi les règles d'aujourd'hui n'ont qu'une valeur relative dans le temps.

Le consentement général peut-il autoriser un remaniement de règles de grammaire ? Non, pour un grand nombre de sujets : cette nouvelle règle serait fautive. Admettre telle consonne au lieu d'un s comme marque du pluriel des noms est aussi erroné que de dire que deux et deux font cinq: les deux faits (on met un s au pluriel des noms, deux et deux font quatre) sont projetés sur un même plan de nécessité. Faut-il voir là un trait de misonéisme, l'enfant, par besoin de sécurité, de stabilité, rejetant d'emblée tout ce qui contrarie ses premières habitudes ? Beaucoup de sujets admettent, par contre, que le consentement général légitimerait un nouvel usage.

Prenons-y garde cependant, leur acquiescement renferme souvent une arrière-pensée: ce nouvel usage, tolérable, puisque la faute ne serait pas sanctionnée, est incorrect ou moins correct. Ainsi, mettre un t au lieu d'un s pour marque du ~~pluriel~~ pluriel des noms, et ~~cela~~ d'accord avec tout le monde, c'est la même chose que, pour nous, l'usage de la polygamie découvert dans une autre société: cet usage ne peut être réputé crime, puisque c'est une coutume générale dans le pays, mais c'est un trait d'imperfection des mœurs.

Mais l'évolution de la conception enfantine est ici très nette. Le simple exposé du problème amène l'enfant à réfléchir, et plusieurs découvrent sur le moment même une réponse qu'ils n'auraient pas donnée spontanément; quelques-uns s'arrêtent au seuil de l'idée de relativité, d'autres adoptent ce concept nouveau. Cette diversité est intéressante: elle garantit, en quelque sorte, la valeur de l'enquête, puisque les mêmes questions posées par le même enquêteur à des sujets d'une même classe, souvent le même jour, obtiennent des réponses si différentes. Et nous avons vu cette diversité se confirmer, cette évolution se poursuivre tout au long des études secondaires.

Une règle donnée est-elle universelle ? Tous nos sujets savent qu'il existe d'autres langues que le français; mais une forte minorité des élèves qui n'ont pas encore abordé l'étude de langues étrangères voit volontiers dans des règles différentes de celles du français quelque chose d'anormal, soit incorrection, soit plus grande difficulté (29). Il y a quelque analogie entre cette conception et celle de la valeur du consentement général en cette matière; mais l'enfant admet beaucoup plus vite la légitimité des règles étrangères que celle d'une règle nouvelle de sa propre langue, règle que tout le monde se proposerait d'appliquer, et bientôt l'étude des langues élargit les idées des écoliers: à partir de la Sixième, tous reconnaissent comme également corrects, peut-on dire, sinon également logiques, les usages du français et ceux des langues étrangères.

Nous retrouvons là, ce qui est bien naturel, cette vision enfantine des choses telle que les travaux de Piaget l'ont mise en lumière. Les quais une fois faits, la rivière passe;

(29) Ne voit-on pas d'abord l'enfant projeter dans les phrases en langue étrangère les règles de la sienne ? C'est ainsi qu'un enfant qui, sachant jouer aux dames, voit jouer aux échecs, ne conçoit rien aux positions des pièces: tous les mouvements lui paraissent déréglés, et, quand on lui dit qu'on n'est jamais forcé de prendre, cette nouvelle règle le déroute complètement. Nous tendons spontanément à rapporter tout ce qui est nouveau à ce qui nous est familier.

de même, les règles édictées, règles longtemps tenues pour l'oeuvre consciente d'abord d'un législateur tout-puissant, puis d'un groupe d'hommes se concertant, on parle une langue. Cette croyance spontanée, il faut avouer que l'enseignement de la grammaire semble quelquefois devoir l'ancrer dans la mentalité enfantine: il est bien difficile, peut-être serait-il imprudent au professeur d'expliquer d'emblée à ses élèves que la langue est une réalité mouvante dont nous formulons des lois de relations à un moment de son éternelle évolution. La formule du professeur, si prudente qu'elle soit, si exacte qu'il la choisisse, se déforme en pénétrant dans l'intelligence de l'enfant, qui la fait entrer, en la forçant, dans ses postulats inconscients, déformation qui semble une condition nécessaire pour que cette formule devienne pour lui pensable (30). Mais cette conception enfantine évoluera naturellement; il ne faut ni s'en étonner ni s'en amuser, mais simplement la connaître et la prévoir. Il est inutile de forcer l'épanouissement des esprits, il suffit d'attendre avec patience, sans le retarder par des formules malheureuses, sans vouloir le précipiter par des exposés historiques prématurés, mais en donnant à l'enfant une nourriture intellectuelle saine, c'est-à-dire des formules exactes adaptées à son âge: le compromis délicat entre cette adaptation prudente de la vérité à l'âge des élèves et le respect de l'exactitude est l'un des premiers et constants soucis du pédagogue.

D'où vient donc, sommes-nous amenés à nous demander, cet engouement de l'enfant pour des règles apparemment très arbitraires, dont il ignore l'origine et les convenances (31) ?

(30) Cf. note 13, page 72. De même: "L'expérience montre qu'à un âge donné certaines explications adultes sont toutes défigurées, à un âge ultérieur pas." (J. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1923, p. 291, en note.) Cette évolution se produit dans la huitième année, semble-t-il à Piaget. Nous croyons que ces déformations inconscientes s'observent encore à onze ans, et que certains de ces concepts anciens déformés subsistent tels jusqu'à l'adolescence.

(31) L'ignorance n'entraîne pas indifférence. On aurait

C'est que, bien loin de s'en étonner, il ne les trouve nullement arbitraires. "La pensée de l'enfant et la pensée égocentrique en général, sont incessamment dominées par le besoin de justification à tout prix. Cette loi logique ou prélogique a une signification profonde, car c'est grâce à son existence, probablement, que l'idée du hasard est absente de la mentalité enfantine." (32) Si l'on donne, pour test d'attention, une consigne en soi indifférente, l'enfant trouve à cette consigne une justification: l'arbitraire des consignes ne le satisfait pas, il leur trouve un rapport de convenance. Dans un jeu de cartes comme le petit voleur, on élimine les trois valets de trèfle, de carreau et de coeur, puis les cartes circulent entre les joueurs, et on jette tous les doubles qu'on possède ou qu'on acquiert: le perdant reste avec le valet de pique. Or peu importe quel valet on laisse en circulation, on pourrait en garder trois, ce qui est de fait plus piquant, il suffirait même d'éliminer du jeu une carte quelconque: mais vous trouverez des enfants pour s'y opposer, on ne peut selon eux garder qu'un valet, et le valet de pique, qui possède une vertu particulière. Ainsi l' s du pluriel des noms, au lieu d'être une marque en soi assez indifférente, toute considération historique mise à part, est justifié dans l'esprit de bien des enfants: leur proposer de mettre, par exemple, un t, avec l'hypothèse que tout le monde ferait ainsi, leur répugne, parce qu'ils ont vu et continuent à voir entre l' s et le pluriel une affinité exempte d'arbitraire, cela sans aucune notion de son origine historique; et, dès lors, cette règle répond à certaines convenances, toute autre ne peut être que mauvaise ou médiocre. Pour l'adulte cultivé, l' s est la marque ordinaire du pluriel des noms; pour l'enfant, l' s tient à la pluralité par participation, le signe est efficient comme le symbole

pu croire l'enfant moins attaché à des règles récemment apprises ou peu sues: c'est l'inverse. La règle mal assimilée devient une sorte de formule magique intangible, irréformable; bien sue, elle est chose à la disposition de l'homme.

(32) J. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1923, p. 190-191.

pour le primitif. Nous retrouvons là le réalisme nominal décrit par Piaget avec ses quatre stades (33): l'enfant croit qu'on ne peut changer le nom des choses, puis il admet qu'on peut le changer, mais en remarquant que "ça ferait peut-être pas si bien", puis il se contente d'observer que "le nom va bien avec la chose", et enfin il renonce aux justifications de la valeur du nom dont il admet le caractère arbitraire; la première attitude est celle des enfants en moyenne avant dix ans, les deux dernières après onze ans. Le réalisme nominal et le réalisme symbolique grammatical sont une même chose, mais celui-ci nous semble prolonger ses conséquences au-delà de l'âge normal, renforcé sans doute par le dogmatisme des méthodes scolaires.

Mais ne peut-on pousser plus loin, et voir, dans la répugnance de l'enfant à envisager le monde sous l'angle de la relativité, donc comme un tout mouvant, dans sa soif de défini et d'absolu, une nécessité biologique ? Car l'enfant apprend la vie: de là ce besoin de types stables et de règles nettes. Dès que la discussion est ouverte et que les divergences s'accusent trop tôt, non seulement entre éducateurs, même sur des points étrangers à l'éducation, mais aussi entre toutes sortes de forces antagonistes du milieu où il vit, sa formation en est gênée. La discussion entre esprits intelligents, même si elle n'aboutit pas, est lumière pour un adulte; pour l'enfant, elle est confusion: ne met-elle pas en cause ce qu'il apprend ? Alors, à quoi bon apprendre ? Mais justement apprendre est un besoin. Pour commencer à apprendre, il faut moins d'esprit d'examen que de foi. La discussion est, pour l'enfant, désaccord et destruction. L'adolescent, au contraire, s'éprend de la discussion d'idées: l'éveil de l'esprit critique détermine souvent en lui une crise de scepticisme, il se sent tiraillé entre ce goût naïf d'absolu, dont il n'est pas encore libéré, et celui du libre examen, qui lui fera distinguer les valeurs. Le problème éducatif ainsi posé est sérieux: nous devons à la fois satisfaire les besoins actuels de l'enfant et préparer

(33) J. Piaget, La représentation du monde chez l'enfant, Alcan, nouvelle édition, Paris 1939

l'éveil de son esprit critique. On peut, trop soucieux du présent, négliger de poser des jalons pour l'avenir, peut-être même tricher avec le vrai par commodité. On peut aussi, sous prétexte de préparer le lendemain, manquer la formation première en offrant prématurément aux jeunes intelligences dans leur exposé complexe des problèmes trop neufs ou en traitant de questions envisagées de façons trop divergentes dans le milieu où l'enfant grandit (34).

Et nous arrivons à une conséquence pédagogique dont la constatation a pu surprendre bien des enseignants: l'acceptation pure et simple, passive, sans aucune manifestation de surprise, par l'élève de nos classes élémentaires (autour de la Sixième), des règles qu'on lui enseigne. Même quand il s'agit des débuts du latin, il ne faut pas s'attendre à provoquer de grands étonnements. On voudrait, certes, donner des explications qui répondent à des questions, à une curiosité de l'enfant, au lieu de lui présenter des faits linguistiques nus: mais... ces questions ne naissent généralement pas, car l'écopier ne s'étonne pas beaucoup; il a soif d'absolu: la règle rigide, loin de lui déplaire, le tranquillise, et la liberté du choix entre deux constructions peut l'embarrasser plus que le rassurer. De deux leçons de syntaxe latine, l'une portant sur des usages, comme l'emploi des formes nihil novi et nihil mirabile, l'autre exposant le caractère transitif ou non des verbes et la possibilité de tourner par le passif les seules constructions contenant un complément dit d'objet direct, laquelle semble la plus facile? Pour l'enfant, la règle la plus arbitraire peut être la mieux retenue, et un ensemble cohérent est bien plus difficilement assimilé.

(34) "Ce qui est très déconcertant pour l'enfant, c'est l'opposition entre les choses qui changent, qui n'étaient pas ou ne sont plus, qui commencent ou finissent, et les représentations qu'il s'en fait, où leur existence est liée à des images déterminées, à des pratiques habituelles." (H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, 2 vol., tome II, p. 83.)

Si telle est la manière dont l'enfant comprend les lois grammaticales du langage qu'on lui enseigne, et si cette manière de les concevoir repose sur les lois propres de son développement mental, comment lui enseignera-t-on la grammaire ? Il va sans dire que nous n'offrirons pas des recettes scolaires infaillibles; nous ne prétendrons pas non plus que tout ce qu'on a fait jusqu'ici soit sans valeur pédagogique: nous désirons seulement mettre en lumière un certain esprit dans lequel la grammaire serait mieux enseignée, esprit dont bien des maîtres en contact réel et bienveillant avec l'enfant font naturellement preuve; car l'intuition du pédagogue né supplée à tout.

Notre premier souci doit être de nous défier de notre mentalité d'adulte cultivé. "C'est en me demandant ce qui m'aurait alors intéressé, ce qui m'aurait rendu attrayantes cette langue et cette littérature [latines], que j'aborde ce chapitre", écrit un maître de l'Université (35) dans un ouvrage d'introduction au latin. Si l'auteur songe réellement aux élèves des premières classes secondaires, il y a là une grosse part d'illusion, car ce n'est pas aujourd'hui que nous pouvons décider ce qui alors nous eût intéressés. "Que ne m'a-t-on au début expliqué les choses ainsi!" peut s'écrier un étudiant qui découvre, dans le système des déclinaisons grecques et latines, une harmonieuse unité morphologique et syntaxique: il ne se rend pas compte qu'à onze ans concevoir cette synthèse n'était pas en son pouvoir, et que ce qui illumine aujourd'hui, hier eût aveuglé. Nous ne nions pas qu'on puisse, qu'on doive même, çà et là, donner une explication historique; mais la grammaire historique ne peut être la base de l'enseignement grammatical avant l'âge d'environ quinze ans.

Un danger plus grave, et beaucoup moins évident, c'est l'abus de l'enseignement dogmatique. D'aucuns, au cours des ob-

(35) J. Marouzeau, Introduction au latin, Les Belles Lettres, Paris, 1941, p. 43. Signalons, du reste, l'intérêt de l'ouvrage pour l'étudiant débutant, comme de tant d'autres du même auteur.

servations rapportées plus haut, auront pu interpréter les réponses de nos sujets comme l'effet d'un enseignement autoritaire qui impose également l's du pluriel, trois fois quatre font douze, et le silence en classe. Nous ne croyons pas que les impératifs du maître suffisent à tout expliquer; mais nous convenons qu'ils renforcent singulièrement une prédisposition naturelle à ce réalisme symbolique dont l'effet est de paralyser la pensée que l'emploi du symbole devrait assouplir.

L'analyse, pour aborder le latin, est indispensable; mais il nous faut bien signaler l'abus de l'analyse. Trop souvent elle tend moins à rendre compte du sens du texte qu'à le couvrir d'étiquettes d'une exactitude parfois discutable. Les formules dans lesquelles on veut alors enfermer l'élève sont si étroites que l'exercice perd toute valeur, les distinctions n'étant plus que des arguties; il y a là une erreur qui porte sur la fin même et sur les possibilités de l'analyse: on n'analyse pas pour analyser. Un point peut se déterminer par ses coordonnées; mais il n'est qu'un point, sans étendue ni masse, abstraction pure. Le mot ne peut être ainsi rigoureusement défini par des formules d'analyse, à part peut-être quelques copulatifs et déterminants, car le mot est puissance expressive et vaut par l'intention de celui qui l'emploie; il s'agit d'apprécier cette intention, et apprécier est une opération qualitative (36). Il n'y a guère de pages de français qui n'offrent d'expression sur laquelle professeurs ou examinateurs ne peuvent se mettre d'accord (37). ne peuvent-ils s'entendre

(36) Le nom et le verbe peuvent sembler, en dernière analyse, les deux termes essentiels et distincts de la phrase. Mais, dans la pratique, il n'en est rien: le nom travail n'est pas en soi différent du verbe travailler, et une phrase comme celle-ci: "Au travail!" signifie bien: "Travaillons!" ou "Travaillez!" selon les cas. Supposer un verbe sous-entendu n'est qu'un artifice: l'auteur même de la phrase n'a pas, en parlant, ce verbe présent à l'esprit. La distinction du sujet et de l'objet prêterait à des remarques analogues.

(37) A titre d'exemple, on peut lire dans les numéros de

du moins sur le principe de l'analyse même ? Elle sera bonne si elle atteint un double but : vérifier et préciser le sens du discours, en permettre la transposition correcte et réfléchie d'une langue dans une autre. Alors on cessera de présenter aux élèves les règles comme des principes rigoureusement logiques : car il n'y a pas de grammaire "logique", les langues usent de constructions extrêmement différentes, aucune cependant n'est illogique, toutes permettent de raisonner, et il n'y en a point dont l'usage correct empêche de divaguer. Prenons garde à cette incessante et insidieuse confusion entre l'analyse de la pensée et celle de sa forme grammaticale, confusion que le terme ambigu d'analyse logique tend à perpétuer.

L'analyse tend à décomposer la phrase et à définir les relations de ses éléments ; la grammaire s'efforce de distinguer des catégories dans lesquelles elle classe ces éléments. Ces catégories, ne nous dissimulons point ce qu'elles ont d'artificiel : de l'article au démonstratif, du nom à l'adjectif, de l'adjectif à l'adverbe, de l'adverbe à la préposition, du verbe au nom, où sont les frontières ? Et surtout qui définira chacune des "parties du discours" ou "espèces de mots" ? Et importe-t-il beaucoup de définir un verbe, un sujet ? Plutôt que d'enseigner certaines définitions, quelquefois absurdes ou simplement sans portée pratique (38), n'est-il pas plus important d'habituer l'enfant à reconnaître tout bonnement quel mot d'une phrase est verbe, nom, adjectif, préposition ? Point

L'Education nationale du 19 Octobre 1961, page 20, et du 9 Novembre 1961, page 20, des discussions curieuses, et, à notre sens, un peu vaines, sur le "complément d'objet indirect" du verbe banal parler. Certains veulent que la personne à qui on parle soit l'objet indirect du verbe ; d'autres rétorquent que l'objet du discours n'est pas l'interlocuteur ; et on va jusqu'à proposer de distinguer deux degrés dans l'objet indirect.

(38) Voici un exemple, entre quantité d'autres, dans B. Noyé, Grammaire latine rationnelle et pratique, Bloud et Gay, Paris, 1913, p. 125 (§ 194) : "Le sujet désigne la personne ou la chose qui fait ou subit l'action exprimée par le verbe.

n'est besoin pour cela, avouons-le, de la moindre définition explicite apprise par coeur, ni savante, ni renouvelée de La-palisse. A tout prendre, nous préférons, pour des enfants, des définitions empiriques, par exemple celle-ci: le verbe est un mot qui se conjugue (39). Est-ce là renoncer à faire à l'école oeuvre scientifique ? Non pas, mais c'est retrouver, au moins dans les classes élémentaires, l'objet de l'enseignement: le professeur ne doit pas moins être psychologue que grammairien; l'objet de son travail, une fois ses études faites, est moins la linguistique que l'enfant. Que le grammairien se fasse pédagogue, que le chimiste devienne cuisinier: après tout, être bon cuisinier ne déshonore pas un chimiste.

Défions-nous du symbolisme grammatical même: il est nécessaire, mais il est bien souvent ^{très} peu compris. Il y a des mots indispensables: verbe, sujet, nom, proposition, etc.; mais que croit-on qu'entendent par "objet" du verbe des enfants qui attribuent au même verbe simultanément un "complément d'objet direct" et "un complément d'objet indirect", voire un "complément circonstanciel d'objet" en confondant "objet" et "chose" employée comme instrument ? Ne s'aperçoit-on pas que les écoliers ne voient aucune différence entre la nature d'un mot ou d'une proposition et sa fonction, et qu'ils classent tout bonnement sous l'une ou l'autre dénomination une série de réponses à faire, comme des animaux dressés réagissent à des signaux par des séries de mouvements associés ? La nomenclature des grammaires destinées aux enfants est ainsi pleine de termes jamais compris, et, qui pis est, inutiles et parfois fort discutables. Ne semble-t-on pas faire croire qu'il y a des verbes, donc des actions, sans objet ? Nous verrons même, quand nous parlerons du thème latin, que les symboles les plus faciles à saisir restent longtemps pour des élèves dépourvus de toute signification: tel, par exemple, écrit en face d'une préposi-

Ex.: L'enfant joue. L'enfant est aimé de ses parents." L'auteur ne donne pas d'exemple avec un verbe transitif: on voit pourquoi.

(39) C'est celle de P. Guillaume, Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant, Journal de psychologie, 15-1-27,

tion française "prép. + abl.", puis, sur la ligne qui suit, met le nom à l'accusatif, et inversement. Quant à appeler à l'aide la mémoire et à faire apprendre et réciter par coeur des définitions et des règles, c'est un leurre: ce n'est qu'apparemment que l'enfant donnera et aura l'illusion de savoir quelque chose. "On apprend par coeur pour se tirer d'affaire tant bien que mal aux épreuves ou examens, mais on renonce, ipso facto, à tout travail intelligent." (40) A quoi bon réciter par coeur une définition ordinairement insuffisante du verbe passif, si on ne le reconnaît pas quand il se présente?

La grammaire doit s'enseigner cependant. Mais doit-on pour cela adopter auprès des enfants, sous prétexte que son aspect historique leur échappe encore, le ton et le plan d'un traité? C'est ici qu'il faudrait distinguer le livre et le cours: que le plan du livre soit résolument logique (41) ou traditionnel,

(40) L. Johannot, Le raisonnement mathématique de l'adolescent, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, p. 161.

(41) Encore ne faut-il pas exagérer la logique. "Il ne faut point s'attendre à trouver dans la grammaire une réalisation de la logique. [...] Les grammaires obéissent toutes à cette loi générale qu'elles doivent satisfaire aux lois de la pensée. Mais grammaire et pensée sont choses différentes."

(H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 19.) C'est pourquoi une syntaxe latine dans laquelle, sous les titres de "groupe sujet", "groupe objet", "groupe des compléments de circonstance", on distingue complétive sujet et complétive objet (dont la construction est identique), tandis que l'on rapproche le nom complément circonstanciel de la proposition circonstancielle, peut offrir une disposition logique à première vue impressionnante: mais c'est perdre contact avec le concret sans aucun profit pratique. Il y a là une confusion, couramment commise, à propos de l'analyse, entre l'analyse de la pensée logique et celle des formes revêtues par la pensée, c'est-à-dire du langage: c'est ici cette dernière qui importe.

rien de mieux, car il est destiné à être consulté, et l'on s'y retrouve plus aisément; mais le cours vivant et concret doit adopter une marche toute différente, quoi qu'en aient pensé beaucoup d'auteurs d'ouvrages d'enseignement. Le principe a été cependant reconnu et énoncé (42); mais a-t-on vraiment réalisé le matériel pédagogique idéal, qui tout à la fois assurerait à l'élève débutant une marche normale dans l'acquisition de la grammaire et à ce même élève une fois initié la possession du traité complet qui lui est alors nécessaire ? Il existe des cours complets qui offrent aux débutants en latin des exercices mêlés à des leçons de grammaire; plus tard, une grammaire proprement dite reprend ces notions éparses: l'élève reste quelque temps dépaysé en passant de l'un à l'autre; c'est une multiplication de livres, solution boîteuse et coûteuse. Il y a mieux à trouver.

Cet enseignement de la grammaire doit être concret, c'est-à-dire que chaque règle doit être appuyée sur la pratique de la langue. Ainsi préparera-t-on les élèves, spontanément enclins, nous l'avons vu, à faire de la grammaire une géométrie pure ou une réglementation arbitraire, à reconnaître dans les règles un simple usage répondant à des convenances plutôt qu'à des lois. Car la langue n'est pas une géométrie. Sur toute la surface de la terre, la géométrie reste vraie, et les rapports des dimensions constatés en un point du globe peuvent être vérifiés ailleurs. L'architecte, en quelque lieu qu'il se transporte, obéit aux mêmes lois universelles dans l'ordre

(42) "L'ordre de nos chapitres est celui que nous avons jugé à la fois le plus logique et le plus commode. Nous avons séparé avec netteté les problèmes de syntaxe des problèmes de morphologie. Nous croyons que, grâce à cette méthode, l'exposé gagne beaucoup en clarté et que les élèves trouveront plus aisément les renseignements qu'ils désirent à la place que chacun d'eux doit occuper. Mais il est évident que cette grammaire ne saurait être apprise dans l'ordre même de ses chapitres; un ordre pédagogique doit être substitué à l'ordre logique." (J. Allard, Grammaire grecque, Hachette, Paris, 1944, Avant-propos, p. VI.)

physique et mathématique. En matière de langage, il n'y a qu'une loi universelle, celle de la valeur expressive des signes. Mais, pour continuer la comparaison, l'architecte obéit aussi à d'autres lois, à des lois d'ordre social, qui dépendent du milieu: l'habitat répond à des coutumes variables selon les lieux. Ces règles sont analogues aux règles de grammaire: elles pourraient souvent être tout autres. L'architecte se rend-il compte de cette différence entre ces deux espèces de nécessités ? Oui, car il apporte au plan général de l'habitation de son pays certaines modifications en rapport avec chaque cas particulier, tandis qu'il ne viole aucune des lois mathématiques ou physiques: toute violation, du moins, n'est qu'apparente. Et cependant les usages pèsent sur ses conceptions: on a bien de la peine à se dégager des formes convenues, et telle forme de toit incommode et sans rapport avec le climat peut être conservée par pure convention; l'usage fait loi. L'enfant voit moins que quiconque une différence entre les lois universelles et les règles passagères et locales; ces obligations, de nature différente, sont projetées sur un même plan d'inéluctable nécessité. Or que trouvons-nous en latin ? Une syntaxe si solide qu'elle impose à l'esprit l'image d'une construction abstraite et idéale; les règles semblent des théorèmes rigoureusement enchaînés, et le thème latin revêt l'aspect d'un problème dont la solution serait purement grammaticale, c'est-à-dire mathématique, sans rapport avec la réalité vivante du langage parlé. C'est dans l'enseignement du latin plus que partout ailleurs qu'on tend à abuser de la règle, au point d'en faire un peu la formule impérative d'une métamorphose du texte à traduire, presque le chiffre d'un cryptogramme. Or on pourrait très bien appliquer aux leçons de syntaxe latine "la loi fondamentale relative à la règle", ainsi formulée (43): "Une règle arithmétique ou algébrique ne sera jamais utilisée correctement et son emploi ne pourra être généralisé aussi longtemps qu'elle ne sera pas précédée d'une

(43) L. Johannot, Le raisonnement mathématique de l'adolescent, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, p. 64.

construction logique permettant de réaliser les opérations automatiques qu'elle nécessite", ou le corollaire de cette loi: "La compréhension logique doit précéder l'emploi automatique du mécanisme arithmétique ou algébrique." Il en est de même d'une règle de syntaxe: elle ne sera appliquée correctement que lorsque l'élève en aura compris le sens profond dans la phrase qu'il construit. On imagine bien des procédés mécaniques, ingénieux quelquefois, pas toujours pratiques, pour que l'enfant reconnaisse si le latin emploiera ou non dans tel cas ses réfléchis se et suus: la règle ne sera vraiment acquise que lorsque l'élève sentira la valeur exacte des réfléchis latins, et appuiera cette intuition sur la règle explicitement raisonnée comme démonstration, au lieu de découvrir par le raisonnement que tel réfléchi doit ou non être employé dans ce cas. Sinon la règle, même utilisée correctement dans l'élaboration d'un thème, n'est qu'un procédé artificiel, une consigne obscure, un "truc", et la traduction "truquée" n'est pas une traduction pensée. Le problème pédagogique du thème est là, que nous retrouverons. Disons seulement tout de suite que le langage n'est pas la grammaire: l'énoncé d'une phrase correcte ne permet pas de présupposer son auteur capable de l'expliquer grammaticalement, agir n'exige pas en effet l'effort mental qu'impose de raisonner l'acte. A l'oublier, on tend à faire de l'élève un apprenti linguiste incapable de s'exprimer dans la langue enseignée.

En préconisant, dans l'étude de la grammaire d'une langue, quelle qu'elle soit, morte ou vivante, maternelle ou superposée à la langue maternelle, le contact le plus intime qu'il se pourra avec la réalité, c'est-à-dire la pratique de la langue sans cesse confrontée avec son étude théorique, nous n'oublions pas que nous avons constaté chez l'enfant une conception **artificielle** des lois du langage. Si cet artificialisme est un trait original de la mentalité enfantine, il va sans dire qu'on ne peut rien expliquer en dehors des postulats inconsciemment admis, ou du moins contre eux: on ne serait pas compris; bien mieux, les explications seraient transformées. Le professeur dit: "Le datif-ablatif pluriel de rosa est rosis."

Mais, pour filia et dea, l'usage a été de dire filiabus et deabus, ce qui évite en effet les confusions possibles avec les mêmes cas de filius et deus." L'enfant comprend: "Les gens qui parlaient latin se sont aperçus qu'on allait faire des confusions; alors ils se sont entendus pour dire filiabus pour filia, et filiis seulement pour filius." Et il récite: "On dit filiabus pour ne pas confondre avec filiis, de filius." Le résultat pratique est le même; la conception est toute différente.

Mais faut-il donc entretenir cet artificialisme? Personne, pensons-nous, n'y songe, pas même ceux qui le renforcent à leur insu. L'enseignement doit faciliter les évolutions qui acheminent la mentalité enfantine au stade adulte. Et, dans le cas qui nous occupe, ne sommes-nous pas au seuil d'une évolution? C'est vers onze ans que l'enfant se met à discuter les règles du jeu comme de simples conventions (44): il semble que c'est à cet âge qu'il devrait reconnaître également la vraie nature des lois grammaticales du langage. Un sensible retard nous paraît constaté. Pourquoi? D'abord parce que la parole est un fait social dont les lois échappent aux initiatives des enfants, tandis que le jeu est tout de même leur chose. Mais une autre explication semble nécessaire. Car comment se fait-il que l'enfant accepte la légitimité des règles étrangères notablement plus tôt qu'une modification de celles de sa langue maternelle? Sans doute les langues vivantes se présentent-elles comme des faits, ce qui confère à leurs usages une valeur bien supérieure à celles des règles neuves hypothétiques, un peu fantaisistes, de nos expériences. Mais il convient d'observer aussi que l'artificialisme enfantin est entretenu par l'exposé trop souvent dogmatique des règles de grammaire: sans être un produit de l'enseignement, il est renforcé par une certaine forme artificielle de l'enseignement. L'enfant commence par être spontanément artificialiste, attitude d'esprit commode pour le maître porté à en user dangereusement: la règle est alors universelle, immuable; le

(44) J. Piaget, Le jugement moral chez l'enfant, Alcan, Paris, 1932.

contact avec les langues étrangères l'amène à modifier cette attitude: chaque langue a ses règles immuables; le dernier stade sera atteint lorsque l'enfant comprendra le point de vue de la grammaire historique.

Le problème pédagogique ainsi posé par la psychologie ne peut être résolu sans elle. Le premier souci du pédagogue, c'est de connaître son élève: c'est à cette condition qu'il évitera de lui donner un enseignement inintelligible, et en même temps il guettera les signes d'une évolution. Dans cet esprit, il enseignera la vérité à l'échelle de l'enfant: la vérité, c'est-à-dire des faits exacts, sans vues d'ensemble trop vastes; à l'échelle de l'enfant, c'est-à-dire sans ignorer son point de vue particulier. Les emplois d'un cas latin ou d'un mode de verbe se situent aisément pour l'adulte dans une perspective synthétique; mais la loi générale est peu maniable pour l'élève jeune, il s'y noie. Il faut aller lentement avec lui du particulier et du concret au général et à l'abstrait. Les règles seront le moins possible enseignées en dehors de l'usage réel qui en est fait. D'aucuns voudraient qu'elles fussent découvertes: ce serait trop beau, nous l'avons vu en particulier à propos de la valeur des désinences casuelles. Si l'on peut, en les enseignant sur un plan très concret, préparer les esprits à s'ouvrir à la grammaire historique deux ou trois ans plus tard, de sorte que l'acite ne passe pas pour un latiniste inférieur à Cicéron, ce sera déjà un résultat pédagogique de valeur.

Tel est, sommairement exposé, l'esprit dans lequel les faits observés engagent à pratiquer l'enseignement de la grammaire. Et nous conclurons par l'aspect moral de cette attitude pédagogique. Nous avons vu^{que} l'enfant, facilement hostile aux changements qui troubleraient ses habitudes de perception et de comportement, misonéiste, respectueux jusqu'à la minutie du texte des formules données, fût-il totalement incomp^{ris} (45),

(45) "Tire la chevillette, la bobinette cherra." Quel enfant a jamais compris ces mots de la mère-grand au Petit Chaperon rouge ? Et cependant c'est une formule dont ils exigent la reprise, même en la déformant.

confère volontiers aux signes une valeur absolue, sans distinction entre lois générales et règles relatives qu'on lui enseigne un peu pêle-mêle. Si l'éducateur ne prépare les voies à une différenciation, l'élève ne court-il pas le risque, une fois adolescent, d'une crise de croyance au cours de laquelle principes solides et règles limitées, toujours confondus, seront également ébranlés, d'où par réaction l'impression inverse qu'il n'existe que des opinions relatives ? Et alors, qu'est-ce que la vérité ? S'il est vrai qu'on ne peut pas présenter tôt aux enfants les faits dans leur évolution historique, que par contre on fausse la vérité et le jugement en présentant certaines règles sous forme impérative, il reste à exercer de bonne heure l'enfant à faire preuve d'esprit critique et de jugement : il y a des choses qui se discutent, les proposer comme indiscutables est un tort. Cet aspect de la question relève du problème de la discipline. La différence est grande entre l'obéissance qui exécute sans réfléchir et celle qui pense l'ordre en l'exécutant. On vante parfois l'obéissance passive : nous doutons qu'il y ait une obéissance passive compatible avec la dignité d'homme ; obéissance passive équivalant à irresponsabilité, et l'obéissance devrait tout au plus entraîner une moindre responsabilité. Il y a des cas où l'ordre ne se discute pas : mais c'est qu'alors l'exécutant connaît un motif supérieur qui lui impose l'obéissance, et, ce motif, il l'a pensé et pesé au moins une fois. Ainsi l'étude objective d'une question pédagogique élémentaire débouche sur les vastes perspectives de la formation de tout le jugement moral : c'est qu'il n'y a pas, en pédagogie, de problèmes isolés, et chaque solution partielle, si limité que soit le domaine dans lequel elle s'applique, met en cause le tout.

II

ETUDE DE LA FONCTION MNESIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE DU LATIN :
L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE.

Sommaire

I. L'acquisition d'un vocabulaire. - Rôle attribué à la mémoire dans l'apprentissage d'une langue étrangère: on pense surtout au vocabulaire. Le sujet possède déjà un vocabulaire, celui de sa langue maternelle: peut-on assimiler le processus par lequel a été acquis ce vocabulaire premier et celui par lequel s'acquiert un second vocabulaire ? Différence entre l'un et l'autre: les premiers mots de l'enfant, dans quel sens il les emploie; "méthode naturelle" et "méthode directe" d'acquisition d'une langue. Les mots des langues secondes sont appris par association aux mots de la langue première; cela est surtout vrai, et reste vrai, pour le latin, à cause de l'emploi qui en est fait. Le vocabulaire latin utile pour la lecture des textes du programme concerne surtout l'activité masculine adulte et citadine, politique, militaire et judiciaire. Caractère moral et abstrait de ce vocabulaire. L'emploi du dictionnaire.

II. L'association des mots latins à des mots français. - L'élève peut-il savoir un mot latin sans un correspondant français? - Croyance spontanée à la correspondance étroite des vocabulaires de plusieurs langues; découverte de la polyvalence sémantique des mots: combien il est dangereux de constituer des couples entre de tels mots français et latins. - L'inégale réversibilité de ces associations. Existence d'une "pente" en faveur de la traduction du mot étranger par un mot de la langue maternelle. Etude de cette "pente" d'après les durées d'évocation des mots et d'après les quantités de mots traduits: sa variation avec différents facteurs, principalement le mode d'acquisition et le temps écoulé. Recherche d'une explication. Connaître un mot, c'est être familiarisé avec lui.

III. Les confusions. - "Ne confondez pas...!" - Une enquête: 264 mots latins et 300 sujets. Pourquoi les mots ont-ils été

confondus ? Dix types de confusions : importance relative de chacun d'eux. Etude de la variation avec le temps des facteurs de confusion. - Les confusions sont beaucoup plus nombreuses dans la traduction des mots étrangers par des mots de la langue maternelle qu'inversement : stabilité de ce rapport.

IV. Conclusions pédagogiques. - Quels mots latins sont les mieux sus, les moins sus ? Les noms, surtout concrets, sont mieux retenus que les autres mots. - Modes couramment employés de groupement des mots en leçons de vocabulaire : par classement grammatical, par familles étymologiques, d'après le sens, suivant l'ordre alphabétique. Les inconvénients, révélés par l'expérience, de tous ces modes de groupement de mots. - Le mode le meilleur d'acquisition du vocabulaire latin : celui qui répond au besoin d'interprétation des textes réellement lus ; rôle des indices de fréquence. - La recherche d'un optimum pour le nombre des mots à retenir et le rythme de leur acquisition.

I? L'ACQUISITION D'UN VOCABULAIRE.

"Tel élève a une bonne mémoire. Tel manque de mémoire. Tel n'a pas assez exercé sa mémoire. Tel autre compte trop sur sa mémoire." Etc. Voilà des expressions courantes dans les appréciations portées par les professeurs sur leurs élèves. C'est dire l'importance universellement attribuée dans le travail scolaire à ce qu'on est convenu, sans toujours bien définir le terme, d'appeler la mémoire. Et particulièrement quand il s'agit de l'étude des langues, on pense tout de suite à la nécessité de jouir d'une bonne mémoire pour la possession du vocabulaire. C'est que l'acquisition la seule évidente, ou du moins la plus évidente pour le vulgaire, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est l'acquisition d'un vocabulaire nouveau. Cela est si vrai que l'invention d'un nouvel idiome, esperanto, argot, langue secrète, langage pseudo-martien (1),

(1) Cf. Th. Flournoy, IV^e Congrès international de Psychologie, Alcan, Paris, 1901, p. 102-112, et Année Psychologique, 8^e année, p. 538-546.

est essentiellement la création d'un vocabulaire, nullement ou bien peu celle d'une morphologie et d'une syntaxe véritablement originales. Nous allons donc ici étudier les processus d'acquisition d'un vocabulaire étranger, latin notamment, par un sujet qui possède déjà un vocabulaire suffisant pour ses besoins d'expression, celui de sa langue maternelle: cette circonstance fait qu'il n'y a pas grand-chose de commun entre cette acquisition par ce sujet d'un vocabulaire second, qui double le premier, et celle, par l'enfant, d'un vocabulaire initial. Insistons un peu sur ce point, afin de dissiper quelques malentendus, sur lesquels se fonderaient de faux principes, et voyons d'abord comment l'enfant acquiert son premier vocabulaire, celui de sa langue maternelle.

Le mot est un de ces signes par lesquels les intelligences entrent en communication. Quelque sympathie qui les rapproche, deux intelligences humaines ne peuvent se compénétrer, se comprendre directement: il leur faut des signes sensibles. Et, par une conséquence naturelle, c'est un trait fondamental du comportement de l'intelligence humaine que d'ajouter d'emblée aux gestes d'un être vivant une intention de signification, et cela notamment lorsque ces gestes sont apparemment dépourvus d'une motivation physiologique. L'action même de boire revêt parfois la valeur d'un signe, car on peut boire sans soif dans une intention purement symbolique de communion d'idées; mais ce n'est qu'exceptionnel, parce que cette action répond ordinairement à un besoin. Le geste qui nous apparaît le plus riche de signification est toujours le plus éloigné des nécessités physiologiques: nous attribuons ainsi plus de valeur signifiante à la phrase qu'au geste et au cri. La signification d'un comportement symbolique peut être inexactement perçue, comme un phénomène physique peut être faussement expliqué: ainsi le jeune enfant qui assiste à une cérémonie religieuse dont le sens lui échappe se l'explique volontiers à lui-même d'une façon extrêmement fantaisiste; dupe ou non de son imagination, reste qu'il donne spontanément aux gestes une signification. Autre exemple: un enfant, entre un an et demi et deux ans, qui vient de satisfaire à une exigence de propreté, ce

dont on a coutume de le féliciter, aperçoit par la fenêtre des oies qui battent des ailes: tout content, il croit qu'elles qu'elles "font bravo". Ainsi, dans le tracé le plus insignifiant, nous voyons instinctivement un hiéroglyphe à déchiffrer. Le moindre bruit perçu évoque instantanément une interprétation: c'est un cri de bébé, le chant d'un coq, l'abolement d'un chien, un pas qui monte l'escalier, le roulement d'une voiture, etc.; la musique symphonique parfois, l'art radio-phonique surtout, fondent justement des effets saisissants sur cette évocation naturelle d'images au moyen de quelques sons. Le mot, lui, est d'abord un phénomène sonore comme les autres. Qu'un mot nouveau paraisse dans le champ auditif, il est aussitôt englobé dans une signification d'ensemble en rapport avec une situation présente. Quand il reparaitra, il en sera de même, et cette signification ne sera pas nécessairement identique; un jour, le sujet pourra découvrir, avec surprise, que c'est le même mot avec deux emplois différents, comme l'enfant qui apprend à lire par la méthode globale distingue peu à peu des totalités de plusieurs phrases différentes syllabes identiques, comme des groupes de sons musicaux semblables se présentent parfois avec une valeur expressive différente dans un morceau et dans un autre.

Voilà pourquoi le premier mot a été interprété, comme le premier geste, en liaison avec la situation dans laquelle il paraissait. Le mot "non" fait pleurer Phil (G, un an et demi), parce qu'il accompagne la volonté de l'adulte de mettre obstacle à la réalisation d'un de ses désirs; c'est un mot désagréable, qu'il lance à son tour pour manifester désapprobation et opposition. Le premier mot de l'enfant n'est pas à proprement parler un "~~mot-phrase~~", mais un "~~mot-situation~~"(2).

Le premier mot de Phil (G), à dix mois et demi, a été "awa" ou "arwa", c'est-à-dire "au revoir", que sa maman voulait lui faire dire quand une personne en visite pre-

(2) H. Delacroix, L'enfant et le langage, Alcan, Paris, 1934, p. 86-87: "Il faut classer le vocabulaire de l'enfant suivant la signification que les mots ont pour lui et non

nait congé; mais il ne le disait qu'une fois la personne sortie et la porte refermée. Un jour, son papa le prend dans ses bras pour le descendre au jardin; la porte de l'appartement fermée, dès les premières marches de l'escalier, Phil dit spontanément: "A(r)wa." Ce mot semble contenir l'idée de séparation, de porte de l'appartement refermée, de descente au jardin, etc.; il répond globalement à une certaine situation.

A deux ans, en vacances à la campagne, Phil se met à parler avec animation des "papi", qui se trouvent dans la rue du village. Personne ne comprend: s'agit-il de canetons, de poussins ? Son papa ouvre la porte: "Eh bien, montre-nous les papi!" Il se précipite dans le ruisseau de la rue. Or son papa, chaque fois qu'il passait là avec lui en le tenant par la main, disait: "Attention, ne mets pas le pied dedans; pas le pied!" C'est ce "pas-l'pied" qui a donné "papi", et Phil, loin de comprendre la recommandation, semblait faire exprès de mettre le pied au beau milieu. Il interprétait le phénomène principal de la phrase comme le nom de l'objet: ne lui montrait-on pas des bêtes en lui disant leurs noms, qu'il répétait ?

Den (4), en apprenant à parler, multiplie les contresens en interprétant chaque mot nouveau en fonction de la situation. A dix-huit mois, il répète "merci", déformé en "èrel", comme le nom qui désigne une tartine, qu'on lui donne en s'efforçant de lui faire répondre "merci"; quand on lui dit "Ça t'a-t-il plu?", pour qu'il l'ajoute à une demande, il entend cette formule comme un acquiescement. A vingt-cinq mois, comme il approche du berceau d'un bébé, et qu'on lui recommande: "Ne touche pas!" - "Ça brûle," dit-il, et il s'éloigne: il semble avoir,

selon la grammaire des adultes. [...] Il faut dire du vocabulaire enfantin ce que l'on dit de toute langue; plus on remonte dans son histoire, mieux on constate que les parties du discours y sont indistinctes. Un même mot peut remplir des fonctions grammaticales très différentes. L'indifférence du nom et du verbe est la règle."

non pensé qu'il se brûlerait, mais associé cette formule à toute interdiction d'approcher de quelque chose.

Ainsi le vocabulaire initial de l'enfant fourmille de mots employés à contresens ou avec une valeur approchée, dont il se contente (3). En un sens, cela est heureux: si l'enfant pouvait concevoir la valeur exacte des mots entendus dès qu'il apprend à parler, le souci de la propriété des termes le rendrait incapable d'user du langage tout de suite comme il fait. C'est inversement ce souci, avec celui de la correction syntaxique, qui paralyse l'adulte dans son effort pour s'exprimer dans une langue étrangère qu'il connaît imparfaitement. Savoir bien une langue, c'est disposer d'un assortiment tel de signes phonétiques que l'on commence une phrase sans savoir comment on l'achèvera: on projette les mots dans des structures syntaxiques familières. L'enfant n'hésite pas: il possède les structures et les mots qui suffisent à ce qu'il peut vouloir dire; l'élève qui apprend un nouveau langage ne dispose pas des moyens d'expression en rapport avec le niveau de sa pensée, et ce déséquilibre crée son malaise.

Voici des exemples de mots employés par le jeune enfant dans un sens à tout le moins inexact.

Phil (G) dit "déjeuner tout le temps", "faire dodo tout le temps", pour "tout de suite" (2 ans); "la petite Françoise que j'ai vue mardi prochain (= mardi dernier)" (3 ans 9 mois), et "dimanche dernier (= dimanche prochain)" (4 ans 6 mois); "ce mur-là, tu crois qu'il est fait dans (= depuis) longtemps" (4 ans); "je me contente de (= je suis content de, je me réjouis de)" (5 ans 6 mois).

Berr (G, 4 ans 4 mois): "Je m'en rappelle déjà", c'est-à-dire "encore"; entendons: "Je me le rappelle à l'âge que j'ai", comme on dirait: "Il va déjà à l'école."

(3) "Le vocabulaire que l'on manie dispense d'en acquérir un autre. Un peu comme les dessins qu'il sait faire empêchent l'enfant d'en faire de nouveaux." (H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 290.)

On demande à Jeb (G, 4 ans 8 mois) s'il veut de la crème de marron: "Non, dit-il, j'ai déjà assez faim de ça" (= j'ai assez mangé, ou j'ai assez à manger avec ce que j'ai là).

Xa (G, 4 ans 11 mois): "Demain j'ai roulé l'escalier", "demain il y avait [en visite] tante Suzanne", phrases dans lesquelles "demain" est pour "hier". (Même chose à 5 ans 9 mois.)

Den (G, 6 ans 2 mois): "Il n'y avait pas beaucoup de triples (= groupes de trois cerises), il n'y en avait au moins que deux", c'est-à-dire qu'il n'y en avait guère que deux, ou deux au plus.

Ces faux emplois des mots et des locutions n'empêchent pas ordinairement l'enfant de s'exprimer avec une certaine justesse: il le fait au moyen du vocabulaire restreint dont il dispose (comme un bricoleur use au mieux d'un outillage insuffisant), et y réussit parce que l'extension de ce vocabulaire suit l'extension de ses progrès intellectuels et que ses moyens d'expression croissent avec l'ampleur des choses qu'il ressent le besoin d'exprimer; c'est justement ce qui confère une valeur suffisante de tests de développement mental aux tests de vocabulaire. Afin d'exprimer une idée pour laquelle le mot lui fait encore défaut, l'enfant pratique ingénieusement le néologisme et crée un vocable parfaitement adapté, ou donne au mot qu'il connaît déjà une extension nouvelle, un sens imagé, ou compose une construction syntaxique nouvelle.

Exemples. a) Néologismes. - Geo (R, peut-être six ans) explique à son jeune frère que l'instrument qui fait de la musique à l'église (c'est un harmonium) s'appelle "le mu": création spontanée inconsciente par onomatopée.

Xa (G, 4 ans) joue avec des bobines; il en prend une dont le fil est quelque peu déroulé: "Elle est défilée, celle-là." Au même âge: "Papa, faut pas délumer (= éteindre la lumière électrique dans sa chambre)." Dans ces deux exemples, l'enfant manifeste une certaine conscience d'une racine verbale, -fil- et -lum-, inusitée sans pré-

fixe, et ne dit pas, par exemple, "désenfilée", "désallumer". De même Jeb (G, 4 ans 4 mois) dit: "Papa, développe cette éponge: elle est enveloppée."

Den (G): "Il y a des poisonniers dans notre jardin" (7 ans 1 mois), c'est-à-dire que certains arbustes portent de petites boules rouges, qui, lui a-t-on dit, contiennent du poison. Il demande qu'on lui taille un crayon, qui, dit-il, "se détaille trop vite" (9 ans 7 mois).

b) Extension du sens de mots connus. - Un jeune enfant aperçoit deux chèvres venues brouter non loin, et s'écrie. "Dada!" Confond-il, comme l'entourage, qui se met à rire, le pense ? Exprime-t-il par ce mot le concept général de quadrupède ? Il est bien plus vraisemblable qu'il applique un mot, celui qu'il possède, qui est le nom d'un être particulier, à un autre être particulier, ou du moins qu'il transporte le nom d'une espèce à une autre, les deux ayant pour lui de suffisantes affinités. De même Phil (G, 1 an 6 mois) emploie les mots "zeu" et "chin" pour désigner non seulement des oeufs, mais des objets de même forme approximativement, non seulement un chien, mais un chat, et applique même le mot "tic-tac" à un disque rond comme le cadran d'une pendule. Il demande d' "éteindre le robinet" d'eau. Jeb (G, 1 an 9 mois) a, lui aussi, un mot unique pour "chien" et "chat", mais c'est "cha". On peut reconnaître là une possibilité future de généralisation, mais il est bien douteux que ces mots, "dada", "zeu", "chin", "cha", "tic-tac", soient d'emblée des termes généraux dans la bouche de l'enfant.

c) Formes syntaxiques nouvelles. - Phil (G): "Il coucou-court, le cheval" (2 ans), expression ayant valeur superlative. "Mes mains, ça coule, de l'eau" (3 ans 8 mois), c'est-à-dire "l'eau dégoutte de mes mains".

Dans tous ces exemples, quoique l'enfant soit en partie le créateur de son vocabulaire, sa phrase reste parfaitement intelligible pour son entourage. Le cas de l'enfant se créant un langage à lui, vocabulaire et syntaxe, est quelquefois

observé (4).

Mif (G), entre un an et seize mois, s'était créé un langage à lui. Son vocabulaire, de douze à quinze mots, était de son invention: bou (biberon), tati (gants), paou (culotte), poua (cuiller), in-nin' (pour se désigner lui-même)... L'origine de ces mots n'est pas claire. Tout au plus peut-on remarquer l'initiale commune de bou et de biberon (ou du verbe boire), et peut-être lui a-t-on dit "bon" à propos de son biberon. Pour tati, Mif aurait dit d'abord ta quand on lui gantait la première main, ti quand on lui gantait l'autre: peut-être lui disait-on "celle-ci" et "celle-là", ou quelque chose d'analogue. Avec ce vocabulaire restreint, il composait de petites phrases; la syntaxe en était simple: un copulatif a, de sens assez peu défini pour pouvoir s'employer partout, unissait les termes. Exemple: "Tati a in-nin'" (= les gants de Mif, soit pour qu'on les lui mette, soit pour qu'on les lui cherche). Ce langage, une petite amie de Mif, du même âge que lui, l'entendait et réagissait aux ordres, par exemple en cherchant les gants, quoiqu'elle-même ne parlât pas encore, et jouait ainsi au besoin le rôle d'interprète; car l'entourage adulte de Mif était parfois incapable de traduire.

Les néologismes, les constructions nouvelles, si le milieu ambiant ne les entretient pas en "parlant bébé" avec l'enfant, disparaîtraient vite au profit du vocabulaire et de la syntaxe de l'entourage: car le langage est aussi surtout un fait social (5). Et nous verrons, dans un autre chapitre (6), comment

(4) On rapprochera naturellement l'observation qui suit de celle des jumeaux de Jespersen (Encyclopédie française, VIII, p. 8° 32, 6-9).

(5) Nous disons que le langage est aussi et surtout un fait social, et non uniquement un fait social, parce qu'un enfant peut grandir dans un milieu normal et refuser morbidement d'acquiescer aucun langage. Ainsi le langage n'est pas automatiquement reçu du milieu social.

(6) A propos du processus de "la découverte du sens en

l'enfant acquiert progressivement le sens exact de mots difficiles de sa langue maternelle.

Tel est, sommairement observé, le processus naturel d'une acquisition de la langue maternelle, principalement de son vocabulaire (7). Nous n'avons fait ces observations, nous ne les avons rapportées, qu'en vue d'une comparaison avec l'acquisition du vocabulaire des langues étrangères, latin en particulier. Est-il possible alors que celle-ci reproduise celle-là? Disons-le sans ambages: il n'y a qu'une "méthode naturelle" à proprement parler d'apprendre une ou plusieurs langues (8), c'est celle du jeune enfant qui entend parler son entourage et l'imite en associant connaissance progressive des choses et des mots qui les désignent, maturation de ses organes phonétiques et de sa pensée, enrichissement de son expérience morale et de ses moyens d'expression. Plus tard, on peut faire appel, pour l'acquisition d'une langue nouvelle, à la "méthode directe": le sujet, plus ou moins préparé, séjourne dans le milieu où l'on parle cette langue; cela est si nécessaire qu'on ne peut prétendre la savoir avant ce stage accompli. Mais c'est déjà là tout autre chose que la "méthode naturelle": malgré son sincère désir de se plonger dans le milieu linguistique nouveau, le sujet ne peut s'empêcher de penser en sa langue maternelle, et de procéder longtemps à des confronta-

version latine" (Chapitre IV). Il s'agira alors d'élèves des classes secondaires.

(7) Nous nous sommes attaché à ne présenter sur tout ceci que des observations personnelles. Mais ce sont là des faits connus: cf. H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924; L'enfant et le langage, Alcan, Paris, 1934; etc.

(8) Nous n'excluons pas, en effet, le cas d'enfants bilingues, qui acquièrent simultanément un double système parlé expressif. Cf. J. Ronjat, Le développement du langage observé chez un enfant bilingue, Champion, Paris, 1913.

tions; même s'il parvient à une excellente possession du nouvel idiome, au point de le parler plus aisément que sa langue maternelle, les processus ont été bien différents. Le seul point vraiment commun, c'est que l'acquisition de la langue maternelle et celle de la langue étrangère se seront faites sous la pression de la nécessité de correspondre avec le milieu social ambiant. C'est beaucoup, mais ce n'est pas assez pour assimiler les deux processus. Et, en particulier, l'acquisition d'un vocabulaire second ne reproduira pas celle du vocabulaire de sa langue maternelle par l'enfant.

L'apprentissage du latin par la méthode naturelle n'est pratiquement pas à envisager (9), ni même par la méthode directe. Ce que nous venons de décrire de l'acquisition de sa langue maternelle par l'enfant, vocabulaire et syntaxe, est sans équivalent dans les classes. On pourra rechercher, et nous rechercherons des procédés grâce auxquels le latin sera lu et quelque peu pratiqué comme un véritable langage; cela n'ira guère loin. Nous nous trouvons ainsi, pour le latin, contraints d'enseigner un vocabulaire par une méthode de traduction, de juxtaposition de mots et d'expressions, d'associations plus ou moins étroites de termes correspondants couplés: savoir des mots d'une langue qu'on parle, de la langue maternelle surtout, c'est pouvoir les évoquer selon le besoin du moment pour les projeter dans les structures syntaxiques dont on dispose; savoir des mots latins, c'est plutôt tenir ces mots associés à des équivalents français qui sont leur traduction.

D'où vient cela ? D'abord, sans doute, d'une certaine manière d'enseigner le vocabulaire dans les classes: on dresse des colonnes de mots de la langue étrangère auxquels on juxtapose les mots français à leur associer. Les mots de la langue maternelle n'en continuent pas moins à constituer un véritable

(9) On cite toujours, comme une **exception**, le cas de Montaigne, tel qu'il le rapporte lui-même (Essais, I, xxv, De l'institution des enfants). Il était alors moins exceptionnel qu'il ne le serait aujourd'hui.

vocabulaire, dont dispose l'usager pour s'exprimer; mais les mots de l'autre langue, eux, liés à des mots français, non à des réalités, à des idées, à des sentiments, ne constituent pas un système autonome: l'élève ne s'en sert, ne les évoque, ne les conçoit que par référence aux mots français, sauf cas très exceptionnellement rencontrés. On dira qu'il n'en peut guère être autrement: nous l'admettons, tout vocabulaire second ne pouvant plus être acquis à partir d'un certain âge sans référence au premier.

Il est possible que cela soit moins vrai, ou moins longtemps vrai, du vocabulaire des langues vivantes, même appris un temps ainsi, que du vocabulaire latin. C'est que les langues vivantes dans une certaine mesure, bien médiocre quelquefois, sont tout de même utilisées, à l'école même, pour exprimer quelque chose: des exercices d'élocution corrigent les conséquences d'une acquisition des mots étrangers de la manière qui vient d'être décrite; l'effort pour projeter ces mots dans des schèmes syntaxiques fait d'eux un matériel à la disposition de celui qui parle. Et un séjour à l'étranger favorise définitivement la constitution du nouveau système autonome. Mais cela ne se trouve pas dans l'apprentissage du latin, ou si peu! Les exercices de l'élève sont des exercices de traduction, non d'élocution: à chaque mot latin en version, français en thème, il cherche un équivalent pur et simple dans des listes de mots appris, dans un lexique, dans un dictionnaire. On incriminera le dictionnaire en vain: le mal, si mal il y a, est dans la forme des exercices, et peut-être dans la nature des choses.

Car le latin, quoi qu'on fasse pour en rendre l'étude vivante, et même actuelle, est ce qu'il est: la langue d'un idéal moral de civilisation qui survit à l'évolution du langage de ceux qui l'ont vécu. Les langues vivantes, quelle que soit leur valeur culturelle, sont apprises, en principe, à des fins pratiques; le latin, quel que soit le rôle éventuel de langue internationale auxiliaire qu'on espère lui réserver (10)

(10) Cf. les Actes des récents Congrès pour le latin vivant et la revue Vita Latina (Aubanel, Avignon).

est d'abord appris à des fins qui n'ont rien à voir avec la vie pratique.

Ce caractère purement ou essentiellement culturel du latin aujourd'hui apparaît de façon éclatante dans les fréquences avec lesquelles reviennent les mots, selon qu'ils sont plus ou moins usités, des textes couramment expliqués dans les classes. Les mots latins qu'un élève doit posséder pour lire ces textes concernent principalement l'activité masculine politique, militaire, judiciaire, et la vie morale des adultes. Les épreuves de vocabulaire couramment pratiquées pour apprécier la connaissance d'une langue vivante, de la langue maternelle en particulier, sont inutilisables ici. Un latiniste moyen serait bien embarrassé d'avoir à désigner en latin nombre d'objets familiers, à citer des métiers, à préciser des couleurs, etc.; mais c'est qu'il n'en a guère besoin pour lire la plupart des textes classiques. Quelle que soit la langue, ce qui importe, c'est de savoir les mots les plus usités pour l'usage qu'on fera d'elle: les indices de fréquence d'emploi de ces mots sont un élément important du problème. Ces indices, une étude récente les a mis à la mode pour le latin même (11). Ce qu'ils mettent d'abord en lumière, c'est que les textes inscrits au programme ont un caractère essentiellement politique, militaire et moral, et ne concernent guère que la vie masculine des adultes de la classe sociale la plus élevée. Voici, en guise de démonstration, des exemples caractéristiques de mots affectés de hauts indices de fréquence.

(11) M. Mathy, Vocabulaire de base du latin, O.C.D.E., Paris, 1952, 167 p. L'enquête de M. Mathy et de son équipe a porté sur un ensemble de textes suffisamment représentatif constituant un tout qu'on peut évaluer à soixante-dix mille mots: on voit qu'alors les indices de fréquence faibles (les nombres indiquent combien de fois le mot a paru) n'ont pas grande signification, le hasard a joué pour certains d'entre eux un rôle trop grand. Quoi qu'il en soit, cette réserve faite, nous utilisons ces indices dans ce qui suit.

Mots latins concernant particulièrement:		Remarques	
- la vie masculine:		Comparez avec:	
<u>vir</u>	fréq. 133	<u>mulier</u>	fréq. 13
		<u>femina</u>	9
<u>pater</u>	75	<u>uxor</u>	24
<u>filius</u>	58	<u>mater</u>	17
<u>frater</u>	48	<u>filia</u>	4
<u>rex</u>	80	<u>soror</u>	12
		<u>regina</u>	10
Remarque. - Nous n'opposons pas <u>deus</u> (fréq. 141) et <u>dea</u> (fréq. 12), ni <u>servus</u> (fréq. 67) et <u>ancilla</u> (non cité), parce que les pluriels de <u>deus</u> et de <u>servus</u> sont fréquemment employés avec une valeur collective englobant le féminin correspondant. Nous ne citons pas non plus <u>puer</u> (fréq. 31), dont les acceptions sont variées (mais <u>puella</u> n'est pas même cité)			
- l'âge adulte:			
<u>adulescens</u>	fréq. 43	César emploie <u>adulescens</u> , non	
<u>adulescentia</u>	24	<u>juvenis</u> , que Cicéron emploie peu,	
<u>juvenis</u>	21	mais Tite-Live fréquemment.	
<u>juventus</u>	19		
		Comparez avec:	
<u>senex</u>	fréq. 80	<u>infans</u>	fréq. 2
<u>senectus</u>	101	<u>pueritia</u>	4
- la vie politique:			
<u>res publica</u>	fréq. 158	Comparez avec:	
<u>senatus</u>	126	<u>agricola</u>	fréq. 6
<u>consul</u>	143	<u>faber</u>	4
<u>praetor</u>	68		
<u>civis</u>	64		
<u>civitas</u>	133		
<u>lex</u>	76		
<u>oratio</u>	51		
<u>magistratus</u>	45		
<u>curia</u>	17	<u>cubiculum</u>	fréq. 4

- l'activité militaire:

<u>bellum</u>	fréq. 175
<u>castra</u>	78
<u>exercitus</u>	72
<u>legio</u>	40
<u>cohors</u>	17
<u>classis</u>	25
<u>miles</u>	67
<u>eques</u>	54
<u>pedes</u>	25
<u>equitatus</u>	28
<u>obses</u>	20
<u>victoria</u>	34
<u>praeda</u>	23
<u>arma</u>	67
<u>moenia</u>	27
<u>murus</u>	35
<u>pugnare</u>	36
<u>pugna</u>	24
<u>proelium</u>	52
<u>acies</u>	18

- l'activité judiciaire:

<u>iudex</u>	fréq. 108
<u>jus</u>	72
<u>accusare</u>	38
<u>crimen</u>	33
<u>testis</u>	29
<u>testimonium</u>	22
<u>scelus</u>	64
<u>damnare</u>	} 25
<u>condemnare</u>	
<u>poena</u>	24
<u>supplicium</u>	20

- la ville:

<u>urbs</u>	fréq. 137
<u>oppidum</u>	74
<u>forum</u>	35

L'importance dans les textes de l'activité militaire explique que le nom d'animal le plus cité est equus (fréq. 35); ensuite on trouve elephantus (fréq. 10), canis (fréq. 7), taurus (fréq. 6), bos (fréq. 5), piscis (fréq. 5), belua (fréq. 5), fera (fréq. 4), mais avis, leo, lupus, vulpes, asinus, ovis, agnus, etc., ne sont pas même cités.

Nous ne citons pas les noms imperator (fréq. 43), legatus (fréq. 85), tribunus (fréq. 18), qui ne sont pas toujours employés dans le sens militaire; centurio n'est pas cité.

On pourrait ajouter judicium (fréq. 73) et judicare (fréq. 42), mais ces mots sont employés souvent aussi au figuré.

Comparez avec:

<u>rus</u>	fréq. 4
<u>vicus</u>	6
<u>pagus</u>	10

- la vie intellectuelle
et morale:

<u>putare</u>	fréq. 143
<u>credere</u>	86
<u>arbitrari</u>	72
<u>intellegere</u>	72
<u>existimare</u>	52
<u>sentire</u>	41
<u>cogitare</u>	27
<u>censere</u>	27
<u>opinari</u>	17
<u>consilium</u>	128
<u>sententia</u>	56

Comparez avec les verbes cités ci-contre (qui signifient tous "penser"): cenare (fréq. 7), seul verbe cité qui signifie "manger"; bibere (fréq. 4), potare n'est pas cité; dormire (fréq. 4).

Comparez avec fames (fréq. 6); sitis n'est pas cité.

Remarque. - Nous ne citons pas les noms qui désignent des parties du corps humain: les emplois des plus usités au sens figuré ou dans des expressions sont nombreux.

La part de la vie physique, dans les textes latins couramment expliqués, est, comme on le voit, très réduite. D'autres observations confirment bien cette impression. Ainsi les noms concrets d'objets usuels d'un "vocabulaire de base du latin" sont peu nombreux, et les plus usités concernent la vie littéraire et l'activité militaire; les adjectifs qui expriment les couleurs sont très rares. Voilà des traits qui différencient bien l'étude du vocabulaire latin de celui des langues vivantes étrangères.

Noms d'objets usuels. (Indices de fréquence de M. Mathy.) - a) Activité littéraire: tabula = 39, et tabella = 4; liber = 28; epistula = 26; stilus = 4. Comparez avec aratrum = 3.

b) Activité militaire: telum = 28; gladius = 10; sagitta = 7; scutum = 7; pilum = 5; arcus = 4; lorica = 4.

c) Vie domestique: cubiculum = 4; lectus = 10; mensa = 10; sella = 4; arca = 3; toga = 5; tunica = 4.

Comme adjectifs marquant la couleur, nous ne trouvons

cités que les suivants: candidus = 5 ; niger = 4 ;
ater = 6.

Il en résulte que le vocabulaire dont nos élèves ont besoin est surtout moral et abstrait. Or un tel vocabulaire est beaucoup plus difficile à acquérir et à maîtriser que celui par lequel on désigne des objets familiers ou des actions de la vie courante.

Ainsi, à dix-huit élèves (garçons) achevant la Cinquième, auxquels ont été enseignés quelques éléments de grec, nous demandons la traduction de 20 noms latins et de 14 noms grecs appris, qui se répartissent en deux séries, noms concrets et noms abstraits. Les noms concrets ont été mieux sus en latin dans le rapport de 7 à 5, en grec dans le rapport de 11 à 9; les sujets qui avaient mieux su les noms concrets étaient 4 fois plus nombreux pour les mots latins, 3 fois plus nombreux pour les mots grecs. Et il s'agissait là de noms latins et grecs étroitement associés chacun à un seul nom français.

A vingt élèves (garçons) de Cinquième, dont dix-huit, au cours d'un premier trimestre, ont lu en latin Ulixes (12), nous demandons à l'improviste, à la rentrée du second trimestre, la traduction de vingt mots appris à l'occasion de cette lecture. Les trois mots les mieux sus sont les noms spelunca (18 fois), tabernaculum (16 fois), saxum (12 fois); les autres noms demandés sont poena (su 8 fois), procella (7 fois), carmen (5 fois), sollertia (3 fois). On voit la supériorité des termes les plus concrets.

Nous répétons l'expérience avec les mêmes sujets à la rentrée du troisième trimestre en nous servant encore du vocabulaire appris d'un texte, Quomodo baculum floruerit (13), lu pendant le second. Les noms concrets dont

(12) Histoire d'Ulysse, dans notre Collection Doceo narrando - disces legendo (Les Editions de l'Ecole, Paris, 1947).

(13) Le bâton qui fleurit, d'après un conte de Grimm, dans notre même Collection Doceo narrando - disces legendo (Les Editions de l'Ecole, Paris, 1948).

la traduction est demandée sont latro, ostium, baculum, anus, lilium; les noms abstraits, maeror, inedia, latrocinium, venia, delictum. Les premiers sont sus dans la proportion de 50 %, les seconds dans la proportion de 12 %. Un cas frappant est celui de latro, su par 15 sujets, alors que son dérivé latrocinium n'est su que par 9 sujets (14).

Pourquoi ces différences ? C'est qu'il s'agit moins de nommer la chose, quand on traduit un nom abstrait, que de cerner une notion morale; le mot à trouver est moins le nom de ce qui tombe sous les sens qu'un terme doté d'une certaine puissance d'évocation. A quel moment peut-on dire que l'élève possède vraiment des noms tels que consilium, causa, studium, auctoritas, signum, ratio, des verbes tels que videri, ferre, agere, gerere, tollere, constituere, mots pris justement parmi ceux que signalent des indices de très haute fréquence et dont bien des acceptions sont abstraites ? Il faut avoir enseigné dans ces classes où l'élève est aux prises avec ces difficultés pour apprécier l'effort mental qui lui est demandé d'abord pour saisir le sens, puis pour trouver le terme français adéquat.

Voici un exemple. Mark (F, 16 ans 6 mois, Seconde) traduit un début de version:

Sénèque, De ira, I, 18: Sa traduction:

Cn. Piso fuit vir	"Cn. Pison fut un homme in-
a multis vitiis inte-	tact de beaucoup de défauts,
ger, sed pravus, et	mais jugeant à l'extrême, et
cui placebat pro	à qui la sévérité plaisait
constantia rigor.	comme caractère immuable."

Mark semble avoir compris, mais quelle maladresse dans sa recherche de correspondants français de integer, pravus, constantia et rigor! Traduisons après elle, nous n'aurons guère qu'à changer quelques mots: "Cn. Pison fut un homme exempt de beaucoup de défauts, mais d'un juge-

(14) Nous noterons de même, au début de la quatrième partie du présent chapitre, les différences de pourcentages dans une épreuve comportant 147 noms proposés à 300 sujets.

ment faux, et à qui la raideur plaisait sous couleur de fermeté." Heureusement pour Mark, ce qui suit est un récit concret. La difficulté de ce début était essentiellement une difficulté d'interprétation d'un vocabulaire moral abstrait.

On voit que l'acquisition du vocabulaire latin présente une difficulté particulière, qu'il ne faut pas minimiser, avec laquelle il ne faut pas tricher en accolant à chaque mot latin un mot français présenté à tort comme son parfait équivalent: cela, qui peut convenir pour gladius, ne convient pas pour consilium. On ne peut pas non plus espérer que le sujet jeune domine la puissance expressive du mot abstrait dans une synthèse qu'un adulte cultivé réalise à grand-peine; même là où les relations des acceptions paraissent simples à un adulte (15), l'élève moyen juxtapose des emplois ou des sens plutôt qu'il ne voit une filiation de significations. Le professeur peut, par exemple, dominer les valeurs du verbe colere en les rattachant toutes à l'idée générale de "consacrer ses soins à tel objet", d'où les sens soigner, cultiver, et, métaphoriquement ou par métonymie, habiter, ou, au sens figuré, cultiver, pratiquer, et, en particulier, honorer (de ses attentions). L'élève ne le suit pas, mais juxtapose ces acceptions: "Le verbe colere, pense-t-il, veut dire ceci, ceci, et encore ceci." Ce sont là deux manières très différentes de posséder la valeur d'un mot; il est bien douteux que l'élève, même si on l'y aide, puisse au départ pratiquer la première (16).

(15) "Ce qui paraît simple à l'homme adulte ne l'est pas toujours pour l'enfant." (O. Decroly, cité par H. Delacroix, L'enfant et le langage, Alcan, Paris, 1934, p. 10.)

(16) Trop heureux s'il remarque, ou si on lui fait remarquer, que le supin cultum a donné culture et culte, ce qui facilite des rapprochements, et surtout que le complément à l'accusatif de ce verbe colere permet de préciser l'acception: colere hortum, colere urbem, colere justitiam, colere parentes. Dans notre langue même, il en est ainsi, et la plupart des usagers du français ne remontent pas bien haut dans la

Et c'est une des raisons pour lesquelles le plus consciencieux éprouve si souvent le besoin de consulter le dictionnaire. Avant de nous scandaliser (chose facile) du pourcentage énorme de mots qu'il semble ainsi ne pas connaître dans un texte banal, observons que le professeur fait aussi usage du dictionnaire. Dans quelle mesure ? Recueillons quelques observations.

Voici deux exemples fournis par un professeur de Première.

a) Ce professeur reconnaissait avoir, avant d'expliquer à sa classe une ode d'Horace (II, x), consulté le dictionnaire pour 7 % du vocabulaire représenté dans ces vingt-quatre vers. Mais aussi un seul mot, dans cette préparation, l'aurait embarrassé, tandis qu'il étudiait la nuance des autres, soucieux du bon français et de la traduction poétique du texte.

b) Désireux de donner à ses élèves un corrigé d'une version d'examen, il disait avoir consulté le dictionnaire pour 10 % du vocabulaire. Mais c'était seulement pour choisir entre plusieurs équivalents celui d'une traduction soignée, non pour trouver le sens. Car le mot ne se définit pas comme un point dans l'espace, il est puissance expressive, ce que l'étude de la synonymie met bien en lumière.

On voit que le dictionnaire est consulté à des fins très diverses (17); et c'est fort justement qu'un professeur expérimenté (18) disait à ses élèves ceci, qui semble un paradoxe: valeur du verbe cultiver pour comprendre les expressions cultiver son jardin, cultiver ses amis ou ses relations, cultiver la poésie, etc.

(17) Notamment, en ce qui concerne au moins l'élève, pour l'analyse et pour la traduction, non pour la seule découverte du sens. Cf. nos Versions et thèmes latins pour les classes de Seconde et de Première, 2 vol., Les Éditions de l'École, Paris, 1965, p. 15-18.

(18) Melle A.-M. Guillemin. Nous tenons ce détail d'un entretien particulier.

"Vous utiliserez le dictionnaire avec profit quand vous saurez ce que vous allez y chercher."

Quel est le pourcentage de mots que les élèves cherchent, en fait, dans le lexique dont la plupart des livres élémentaires sont munis à tort ou à raison (19), ou dans le dictionnaire dont ils disposent généralement à partir de la Quatrième? Pour le savoir, la première idée est de demander aux élèves eux-mêmes de noter, au cours de leur travail, les mots qu'ils cherchent. Procédé peu sûr: leur relevé est souvent incomplet, soit crainte de se faire mal juger, soit insouciance d'une consigne dont l'intérêt leur échappe. On peut, du moins en Sixième et en Cinquième, à l'occasion d'une épreuve qu'on surveille soi-même, interdire l'usage de tout lexique; l'élève, chaque fois qu'il a besoin de la traduction d'un mot, ou d'un renseignement quelconque sur ce mot, l'inscrit sur sa copie et la passe, on écrit en face ce qu'il trouverait dans le lexique: le relevé est très simple ensuite. Enfin on peut se mettre à côté de l'élève qui fait un devoir, et, sans souffler mot, prendre note de tout ce qu'il fait, de la méthode suivie, de ses hésitations, des pages qu'il consulte dans sa grammaire ou dans son dictionnaire; ce procédé prend bien du temps, mais on se fait alors peu à peu une idée assez exacte des perplexités du débutant.

Les élèves de Sixième et de Cinquième que nous avons ainsi observés cherchaient autour de 30 % des mots de leurs versions ou de leurs thèmes; ceux de Quatrième, Troisième, Seconde et Première, environ 34 % des mots de leurs versions, encore du-

(19) On lit dans R. Georgin et H. Berthaut, Gallus discens (Hatier, 2^e édition, Paris, 1929), I, p. 17, exercice n° 6, ceci: "N.-B. - Pour s'habituer dès maintenant au maniement du dictionnaire, les élèves chercheront les mots français et latins dans les deux Index placés à la fin du volume." Ce n'est là qu'un exemple, parmi d'autres, de la manière dont on a, dès la Sixième, habitué des générations d'élèves au recours automatique à un lexique pour tout devoir de latin.

vantage pour le thème: cela avec des variations individuelles considérables. Nous n'avons pas constaté de pourcentage inférieur à 14 % (20). Le pourcentage tend à s'élever en thème, parce que l'élève hésite souvent sur le genre d'un nom, sur les temps primitifs d'un verbe: on ne possède vraiment un mot que si l'on est sûr de tous les caractères grammaticaux qui en permettent un usage correct; mais ces insuffisances sont plus sensibles, quand on utilise la langue maternelle, dans l'élocution que dans l'audition ou la lecture, et, quand on pratique une langue étrangère, dans le thème que dans la version. Quand on interroge des élèves en vocabulaire, on constate ainsi qu'au moins 10 % des mots latins dont la traduction est exacte ne sont pas utilisables, leurs caractères grammaticaux étant insuffisamment connus. Ce n'est pas le cas des meilleurs, assurément, mais c'est une moyenne calculée sur des observations.

Si cet état de choses ne semble pas très encourageant, gardons-nous de juger là-dessus sommairement le niveau des classes et la portée de l'enseignement du latin. Il ne faut certes pas se contenter de tels résultats; mais ce n'est pas sur le vu de ces quelques chiffres qu'on doit pousser les hauts cris. Nous allons d'abord analyser minutieusement cette association des mots français et des mots latins qui est pratiquement l'étude d'un vocabulaire somme toute quelque peu éloigné de la vie courante et destiné à autre chose qu'à commander un repas au restaurant et à visiter des curiosités touristiques; nous verrons ensuite comment améliorer le rendement de cet effort de mémoire nécessaire.

(20) Nous ajoutons aux mots cherchés ou demandés ceux qui, sans l'avoir été, ne sont manifestement pas sus (confusions, erreurs de forme en thème). De plus, ces observations ont porté sur des élèves qui utilisaient un matériel dans lequel la coordination des leçons de vocabulaire et des exercices ou devoirs étaient médiocres: il en serait autrement avec un autre matériel. Et signalons ce cas d'une élève moyenne de Seconde, qui, après avoir utilisé sur nos directives un carnet de mots, a pu répondre en juin à une enquête sur son emploi: "J'arrive

II. L'ASSOCIATION DES MOTS LATINS A DES MOTS FRANÇAIS.

Admettons provisoirement ce fait: pour nos élèves, apprendre le vocabulaire latin, c'est constituer un système d'associations réversibles entre des mots latins et des mots français. Nous ne voulons pas dire par là que l'apparition d'un mot latin évoqué par la nécessité de s'exprimer ne se rencontre pas; mais nous n'avons observé le fait que très exceptionnellement.

Lesc (F, 13 ans 3 mois), élève de Cinquième, doit traduire la phrase: Retourne à la maison chercher une balle. "Comment dit-on retourner ? demande-t-elle. - Cherchez, lui disons-nous, un mot latin qui veut dire à peu près cela. - Redire," propose-t-elle assez rapidement; et elle ajoute: "Mais qu'est-ce que ça veut dire ?" Elle a appris redire avec le correspondant français revenir, qu'elle ne peut évoquer.

Nous lui proposons la phrase suivante à traduire: On peut apporter son manger. Comment traduire ici "le manger" ? "Cherchez, lui disons-nous, un mot latin qui veut dire à peu près la même chose. - Cibus, propose-t-elle... Mais, ajoute-t-elle, qu'est-ce que veut dire cibus ?" Or, dans une récitation écrite de vocabulaire, la veille, elle a traduit nourriture par cibus.

Ainsi Lesc semble avoir évoqué directement redire à partir de l'idée de "retourner", cibus à partir de l'idée de "chose à manger", sous la pression du besoin d'exprimer ces idées, sans passer par les correspondants fran-

maintenant à saisir d'un premier coup d'oeil l'idée générale d'une version. Ainsi la dernière version [c'était un passage du De suppliciis], je l'ai traduite sans me servir du tout du dictionnaire." La version en question avait été bien notée. On voit qu'il n'est pas nécessaire d'interdire le dictionnaire par une mesure autoritaire pour arriver à ce résultat.

çais revenir et nourriture, auxquels les deux mots latins avaient été associés.

Qu'à chaque mot de sa langue maternelle puisse et doive correspondre exactement un mot latin déterminé, il n'y a pas là de quoi surprendre un enfant; c'est plutôt le contraire qui l'étonnerait: nous l'avons vu dans l'idée que l'enfant se fait des langues.

Den (G, 8 ans) demande à sa maman: "Comment dit-on bonjour en latin ? - Salve, salut. - Mais non, proteste-t-il, bonjour ? - Eh bien, on dit salve. - Alors, on ne dit jamais bonjour ?" Den suppose une correspondance exacte entre les deux vocabulaires: si salve signifie "salut", il ne signifie pas "bonjour".

Eg (G, 11 ans), élève de Sixième, écrit sur un carnet de textes: Devoirs et leçons. Puis, comme il a commencé l'anglais, il écrit aussi: Tasks and lessons.

Il veut aussi écrire cela en latin, et cherche ces deux noms dans le lexique de son livre d'exercices latins, et compose ce troisième titre: Officia et praecepta (!).

Le fait de la polyvalence sémantique, ou polysémie, de tant de mots usuels de son langage même sera pour l'enfant une révélation relativement tardive. Et alors encore, tandis que l'adulte cultivé voit le mot riche de virtualités qui tiennent à son histoire et se hiérarchisent dans une sorte d'arbre généalogique, l'enfant ne distingue pas cette filiation des acceptions: dans son dictionnaire latin, par exemple, les sens variés d'un mot lui paraissent à peu près arbitrairement juxtaposés; ce sont là pour lui des emplois divers d'un même mot, à peu près comme Maître Jacques est tantôt cocher, tantôt cuisinier. Ce n'est que peu à peu qu'il se rendra compte de l'existence d'un lien nécessaire plus ou moins net entre les emplois, d'une variété parfois déconcertante, du même mot (21)

(21) On a même voulu soutenir que, comme dans les "langues primitives", certains mots latins portent des significations contradictoires: S. Freud, dans son Abrégé de psychanalyse

Le mot "table" ne désigne pas seulement un meuble: l'écolier récite la table de multiplication, nous consultons une table des matières. Le contexte n'apporte pas toujours une précision parfaitement lumineuse. Quand le poète écrit: midi chauffe et

(trad. Berman, P.U.F., 1950), et d'autres, croient trouver là un signe d'ambivalence dans le langage même. Quoi qu'il en soit au fond, les exemples latins que nous voyons cités, sacer (sacré, maudit), altus (haut, profond), arcere (contenir, écarter), sont pour un latiniste, malgré l'apparence, dénués de valeur probante. Au reste, nous citerions bien d'autres mots, sans qu'aucun prouve davantage: tels hospes (hôte, qui reçoit ou qui est reçu), valetudo (état de santé, bon ou mauvais), proxima nox (la nuit dernière, la nuit prochaine), ludus (jeu, école), immo (mais si, mais non), cum suivi du subjonctif (puisque, quoique), prohibere aliquem cibo (priver quelqu'un de nourriture) et prohibere aliquem periculo (préserver quelqu'un d'un danger); etc. Ce n'est pas un fait particulier au latin: $\sigma\chi\omicron\lambda\acute{\eta}$, en grec, signifie loisir et école; en français même, "jouer", pour un musicien, pour un acteur, c'est travailler, et qui "lève des impôts" les exige, qui "lève des punitions" renonce à les exiger. Un journal titre un article: "En l'an 2000 plus de problèmes de circulation"; veut-on dire qu'il n'y en aura plus ou qu'il y en aura davantage? Ces contradictions sont des aboutissements plaisants de l'histoire des mots, elles ne sont pas à l'origine de la valeur du mot.

Voici un fait observé qui paraîtra venir à l'appui de la thèse de l'ambivalence du mot primitif. Jeb (G, 2 ans) emploie do ou donne dans un double sens apparemment contradictoire. Ainsi "do l'auto" ou "don'toto" signifiera "donne l'auto" ou "prends l'auto". S'agit-il bien d'une ambivalence antinomique du mot primitif? Il est bien plus naturel de voir dans le phonème impératif do l'idée de "passage d'une main de quelqu'un dans celle d'un autre" sans indication de personne; nous avons vu dans la première partie du présent chapitre des exemples de la valeur très floue des premiers mots de l'enfant, et nous avons alors parlé de "mot-situation". Jeb ne précise pas la

sème la mousse (22), il faut quelque effort de réflexion pour comprendre que le verbe chauffer est employé absolument, et que la mousse est celle de la bière que la chaleur invite à boire. L'expression rendre un jugement évoque l'arrêt du juge mais de celles-ci, un jugement faux et perdre le jugement, la première ne signifie pas "un arrêt injuste", ni la seconde "perdre un procès". On peut, en mathématiques, tirer d'une définition exacte toutes les conclusions logiques qu'on voudra; on ne peut de la valeur d'un mot déduire à coup sûr la valeur d'une expression. Cela, l'élève s'en rendra compte peu à peu surtout dans la pratique de la version latine; et, dans le thème, ce n'est qu'après bien des bévues qu'il comprendra que le latin n'use pas des mêmes métaphores que le français. On voit combien doit être prudente l'association des mots latins aux mots français dans les classes d'initiation (23): on peut

valeur de do, parce qu'il ne dispose pas encore d'une variété suffisante de mots ou de flexions, il s'exprime avec ce qu'il a, et l'ambivalence n'est qu'apparente: la situation concrète rend l'expression très précise, puisque, si da a le sens de "prends", Jeb tient l'objet ("je donne"), et il ne le tient pas si do a le sens de "donne" ("tu donnes"). L'ambivalence n'est point dans sa pensée, et l'entourage ne s'y trompe pas. Jeb (à 2 ans 4 mois) ira jusqu'à dire "blanc" pour "noir": c'est que "noir" signifie "sale" et "blanc" signifie "beau, propre". Nous cirons nos souliers: "Comment sont les souliers de papa ? - Ils sont blanches." Nous montrons nos mains sales: "Ils sont noires."

(22) V. Hugo, Jour de fête aux environs de Paris (dans les Chansons des rues et des bois). C'est le premier vers du poème

(23) Dans le vocabulaire de nos livres d'exercices latins pour les classes de Sixième et de Cinquième, "les mots retenus" sont d'un emploi extrêmement fréquent et d'une valeur sémantique claire pour des débutants; nous leur avons adjoint quelques mots rares, qui, en fait, sont sus de tous les élèves (par exemple rosa). Les mots que nous avons écartés sont des mots relativement rares ou d'une valeur sémantique trop diffi-

bien associer sans trop de risque ira et colère, videre et voir, postquam et après que; mais on cause un réel préjudice au débutant auquel on propose (nous n'inventons pas) des associations telles que tabula et table, legatus et envoyé, agere et pousser, contendere et faire effort, ut et afin que: ces couples s'imposeront beaucoup plus à sa mémoire que les clarifications qu'on lui proposera ultérieurement (24).

Un caractère remarquable de ces associations entre mots latins et mots français, c'est leur inégale réversibilité. On évoque plus aisément le mot français à partir du mot latin que le mot latin à partir du mot français. Cette observation semble si banale qu'on n'a jamais songé, à notre connaissance, à vérifier le fait. Or, justement, des contrôles minutieux en vue de le constater, et, si possible, de l'expliquer, font découvrir que le lien associatif qui unit ainsi des mots latins à des mots français change très sensiblement de caractère au cours de l'étude de la langue. Si le fait semble au premier abord peu intéressant, il vaut cependant d'être signalé; et nous verrons qu'il n'est pas sans relation avec la création des faux souvenirs ou confusions, dont l'importance pédagogique, elle, est évidente.

cile à préciser; c'est ce qu'il exclut un verbe tel que agere : le donner à apprendre avec une traduction insuffisante nous semblait une trahison." (Préface de nos exercices latins de Cinquième, Les Editions de l'École, Paris, 1956, p. x, note 10.)

(24) En 1897, Jost, des expériences d'Abbinghaus et des siennes propres, concluait: "Si deux associations sont de force égale, mais d'âges différents, la plus ancienne s'efface plus lentement avec le temps", et: "Si deux associations sont de force égale et d'âges différents, l'apprentissage ultérieur a une plus grande valeur pour la plus ancienne", c'est-à-dire qu'un vieux souvenir est plus vivace qu'un souvenir frais, toutes choses égales, et profitera mieux d'un nouvel exercice. (Dans Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, traduction d'après la 4^e édition par Dr André Ombredane et Irène Lézine, P.U.F., 1949, p. 80 et 81.)

Ce qui change, c'est d'abord le sens même de cette "pente" en faveur du sens latin-français. Pour simplifier, nous appellerons sens ME la traduction du mot de notre langue maternelle par un mot de la langue étrangère considérée, sens EM la traduction du mot de la langue étrangère par un mot de notre langue maternelle. On affirme donc généralement que le rapport

pourcentage des mots traduits en sens ME

pourcentage des mots traduits en sens EM

(rapport qui exprime cette espèce de "pente" au profit du sens EM et que nous appellerons p) est inférieur à l'unité. Est-ce vrai ? Autrement dit, des mots étrangers ayant été appris, c'est-à-dire pratiquement associés à des mots familiers de notre langue maternelle, que devient notre pouvoir d'évocation des uns par les autres ?

On peut étudier cette pente de façons diverses, par exemple en appréciant le temps nécessaire, à partir d'un mot, pour évoquer son correspondant, ou bien en notant les quantités de mots traduits exactement dans un sens, puis dans l'autre.

Pour observer et comparer les durées nécessaires à l'évocation des mots qui traduisent des mots donnés dans l'une des deux langues, il faut choisir un vocabulaire très facile. Même là, on peut avoir des surprises; aussi ne retiendrons-nous que les durées d'évocation ne dépassant pas dix secondes. Voici ce que nous trouvons avec cinq élèves de Première et de Seconde, à qui nous avons proposé vingt mots faciles à traduire dans chaque sens, donc quarante mots en tout; car il n'est pas question de reprendre le même mot traduit ou non dans un sens par le sujet pour l'inviter à le traduire dans l'autre sens: la première partie de l'épreuve est alors trop présente à la mémoire, encore même le lendemain. Là gît une sérieuse difficulté de toute recherche de ce genre: chaque partie de l'expérience peut modifier le comportement du sujet pour la suivante, et celle-ci risque de perdre alors presque toute valeur.

Nous retenons donc tous les mots que les sujets ont traduits dans les dix secondes, et divisons les totaux des durées

d'évocation du mot correspondant de l'autre langue par le nombre de ces mots, puis nous faisons le rapport pour chaque sujet des deux quotients obtenus, l'un en sens ME, porté au dividende, l'autre en sens EM porté au diviseur; puis, dans un second calcul, pour éliminer encore les cas malencontreux éventuels, nous refaisons cette opération en ne retenant que les dix mots dont les correspondants ont été, soit dans un sens, soit dans l'autre, les plus rapidement évoqués. Voici ce que nous obtenons.

Sujets		Rapport des durées d'évocation ($\frac{ME}{EM}$) :	
		en retenant tous les mots traduits.	en retenant les dix mots les plus vite traduits.
Première	Can	2,51	1,85
	Mal	1,41	1,45
	Her	1,37	1,04
Seconde	Del	1,52	1,31
	Jou	1,87	1,42

Conformément à l'observation courante, l'évocation est plus rapide, plus facile donc, en sens EM. Il ne faut pas, du reste, juger les sujets cités sur ces chiffres; tous ont obtenu le baccalauréat sans avoir à redoubler leur classe. Des variétés individuelles se font jour, ainsi Can est d'une façon générale le meilleur élève de sa classe, mais Her le suit de bien près; ce dernier est le seul des cinq sujets à dire qu'il rencontre autant de difficulté à traduire dans un sens que dans l'autre, et, de fait, il a traduit plus de mots en sens ME qu'en sens EM : son point faible, c'est justement le français, et il manifeste une certaine difficulté à évoquer les mots dans sa langue maternelle même. Dans toute étude de ce genre, les cas limites sont particulièrement instructifs.

Nous avons, dans l'observation précédente, la simple confirmation de ce qui semble aller de soi. Mais une comparaison entre élèves avancés et sujets de Sixième nous réserve une

surprise. Nous choisissons cette fois quarante mots faciles parmi ceux que les sujets ont appris, vingt mots latins (nauta, timor, quietus, gravis, monere, colere...) et vingt mots français (jeune fille, travail, heureux, léger, enrayer, placer...): on voit que nous excluons naturellement les mots dont la forme serait trop évocatrice de celle d'un correspondant. La traduction de ces mots est demandée au cours du troisième trimestre à sept élèves de Sixième, dont deux ne sont nos élèves que depuis quelques jours, et à sept élèves avancés, qui sont l'un en Troisième, quatre en Première, deux en Philosophie ou Mathématiques élémentaires.

Sujets	<u>a</u>		<u>b</u>	
	Sens ME	Sens EM	Sens ME	Sens EM
1° de Sixième.				
Char	2,6	3,3	1,8	2,5
Gui	2,8	2	2,2	1,5
Beau	2,3	5,7	2,1	3,8
Lel	2,6	3,4	2	3,1
Gros	3,2	2,1	1,8	1,8
Mar	1,8	2,6	1,6	2
Dec	4,5	4,8	2,5	3,0
2° avancés.				
Guil	3,6	2	2,6	1,5
Bau	5	2,3	3	1,4
Hus	3,1	2,3	2,3	1,5
Jou	5,1	2,4	3,6	2,1
Fei	4,7	2,9	2,8	2
Can	3,3	2,1	2,4	1,0
Lac	4,6	3,9	3,5	2,4

Durées moyennes, en secondes, de l'évocation du mot correspondant: a = moyennes des durées d'évocation; b = moyennes des trois quarts de ces durées en ne retenant que les plus courtes.

Le résultat, c'est que les sept élèves de ce second groupe, comme dans l'expérience précédente, traduisent plus rapidement

en sens LM, c'est-à-dire à partir du mot latin, qu'en sens inverse; mais la plupart des élèves de Sixième traduisent, eux, plus rapidement en sens ME, à partir du mot français. Et, si l'on tente d'éliminer les cas où la traduction a pu, par suite d'un hasard, se faire trop attendre, par exemple en éliminant pour **chaque** sujet un quart de ses réactions, les plus lentes, de part et d'autre, le résultat est le même pour le groupe des élèves avancés, et, chez les sujets de Sixième, un seul accuse encore une plus grande rapidité en sens LM, la "pente" est pour les autres en faveur du sens ME. Et cela, qui contredit ce qu'on croit couramment, se retrouve dans le nombre des mots traduits par l'ensemble des sujets: p , défini plus haut comme le rapport des pourcentages des mots traduits en sens LM aux pourcentages des mots traduits en sens ME, est de 0,87 pour les élèves avancés, de 1,17 pour les sujets de Sixième. Qu'on observe la rapidité des réactions ou le nombre des mots traduits, même renversement du rapport et même conclusion: les sujets de Sixième traduisent en général plus aisément des mots à partir du français qu'à partir du latin.

Nous allons reprendre la question en étudiant l'évolution de ce rapport p de classe en classe en nous appuyant à présent, ce qui est évidemment d'une étude plus facile, sur les pourcentages des mots traduits soit dans un sens, soit dans l'autre, au cours d'épreuves convenables. Mais, pour que la comparaison soit équitable, il convient de tenir pour su en sens ME même un mot traduit avec une faute assez légère pour qu'on pense qu'il serait à coup sûr bien traduit en sens LM. Par exemple, l'élève qui, pour traduire différent, a écrit disimilis, au lieu de dissimilis, sait évidemment le mot; la note scolaire qu'on lui attribuera devra bien sanctionner la faute; mais, ici, nous compterons le mot comme su. De même, puisque nous étudions des associations de mots, nous ne nous occuperons pas de la connaissance des caractères grammaticaux des mots latins; il est évident qu'un nom dont l'élève ne sait pas le genre, un verbe ^{latin} dont il ne peut dire le parfait et le supin, une préposition quand le cas régi par elle est incertain, sont inutilisables, et que ces ignorances doivent être

impitoyablement sanctionnées. Mais, encore une fois, nous examinons autre chose en ce moment, et c'est pourquoi nous nous gardons de comparer tout bonnement les notes obtenues par des élèves en leçons de vocabulaire, mais nous relevons les pourcentages de traductions justes dans des épreuves consistant en deux séries de mots à traduire, tant dans un sens que dans l'autre, de difficulté aussi égale que possible.

En totalisant donc les réponses obtenues au cours d'une vingtaine d'années, en Sixième seulement, dans une trentaine d'interrogations ainsi spécialement préparées, nous trouvons:

- total de mots sus en sens ME : 7362 (ou 66,1 %) ;

- - - EM : 7002 (ou 62,9 %) ;

d'où $p = 1,05$ (25).

C'est-à-dire qu'en Sixième, d'une façon générale, les élèves traduisent plus de mots à partir du français qu'à partir du latin. Non que la chose soit toujours vraie, mais cela se vérifie au moins trois fois sur quatre, ce qui rejoint assez bien notre précédente observation sur les durées d'évocation du mot latin à partir du mot français et inversement.

Nous avons dit qu'on ne peut pratiquement pas retourner l'épreuve avec un même groupe, c'est-à-dire inviter les mêmes sujets à évoquer les mots qu'on vient de leur donner: la première épreuve fausse les résultats de la seconde. Mais on peut le faire avec deux groupes en s'assurant qu'aucune communication n'est possible entre eux. Nous avons ainsi obtenu, avec deux classes de Sixième, qui ont su respectivement 80 et 77 % des mots de l'épreuve, en retournant l'épreuve, des valeurs de p égales à 1,03 et 1,06, c'est-à-dire que la "perte" demeurerait, après retournement, favorable au sens ME.

Avant de quitter la Sixième, nous pouvons chercher s'il n'y a pas quelque caractère commun aux groupes pour lesquels la valeur de p est inférieure à 1. Or on constate presque tou-

(25) Si l'on calcule les valeurs de p pour chaque interrogation, on trouve pour sa valeur médiane 1,08, avec 0,99 au premier quartile et 1,21 au troisième quartile.

jours qu'il s'agit d'un groupe soumis à une épreuve récapitulative en fin d'année, soit (ou en même temps) d'un groupe particulièrement paresseux. Serrons cette dernière observation de plus près. Voici une Sixième très médiocre, qui a été même divisée systématiquement, au début du second trimestre, en deux sections, l'une normale, destinée à poursuivre le programme de latin à partir du point où l'on en était arrivé, l'autre dite préparatoire, destinée à reprendre ce programme presque au point de départ pour aboutir au même examen final; dans une épreuve de vocabulaire à peu près identique, le meilleur groupe ayant eu seulement dix mots supplémentaires à traduire, les valeurs de p sont pour la section forte 1,21, pour la section faible 1,08.

Qu'arrive-t-il en Cinquième ? Les résultats sont encore peu différents. En totalisant les réponses obtenues dans les mêmes conditions, nous trouvons :

- total de mots sus en sens RE : 4465 (ou 80 %) ;
- - - - - EM : 4223 (ou 75 %) ;
d'où $p = 1,05$ (26).

On voit qu'apparemment il n'y a pas grande différence avec la Sixième. Un essai de retournement, à une semaine d'intervalle, avec les mêmes sujets d'un groupe de trente-huit élèves (filles), à qui l'on demandait donc la traduction en sens inverse des mêmes mots, a donné pour p des valeurs de même ordre, soit 1,07 et presque 1,03 ; un autre essai, analogue, avec dix-sept élèves (garçons) donnait pour p les valeurs 1,27 et 1,14 (27).

(26) Si l'on calcule les valeurs de p pour chaque interrogation, on trouve pour sa valeur médiane 1,09 , avec 0,99 au premier quartile et 1,16 au troisième quartile.

(27) Les confusions, dont nous parlerons plus loin, demeureraient plus nombreuses en sens EM. Le rapport du nombre des confusions commises en sens ME à celui des confusions commises en sens EM était dans le premier groupe cité 0,01, puis 0,45, et demeurerait 0,77 dans le second.

A trente sujets de Cinquième, au cours du second trimestre, on a demandé vingt mots appris en Sixième et vingt appris en Cinquième, soit dix de chaque catégorie dans chaque sens; on a obtenu les valeurs de p que voici: 1,06 pour les mots appris en Sixième, 1,14 pour les mots appris en Cinquième. Au même moment, à trente-et-un sujets de Sixième on demandait les mêmes mots de la première partie de cette épreuve; la valeur de p était 1,15. Ainsi ce n'étaient pas les mêmes mots, mais les mots nouvellement appris, qui, dans ces deux groupes, permettaient d'obtenir pour p des valeurs pratiquement égales (1,14 et 1,15).

A un autre groupe de soixante-trois élèves de Cinquième, on a demandé au troisième trimestre, en sens ME, la traduction de vingt noms, dont dix appris en Sixième et revus en Cinquième et dix appris en Cinquième; dix jours plus tard, on demandait la traduction en sens EM. Les noms les plus anciennement appris étaient sensiblement mieux sus chaque fois dans un sens et dans l'autre; quant à la valeur de p , elle passait de 0,96 pour les mots anciennement appris à 1,08 pour les mots appris plus récemment.

La différence est encore plus sensible lorsque les sujets arrivent en Troisième. En voici cinquante-neuf, en excluant d'un groupe de quatre-vingts les sujets arrivés en Cinquième, en Quatrième, en Troisième, une minorité qui n'a pas suivi exactement le même programme d'acquisition du vocabulaire; ce groupe, après une révision intensive du vocabulaire appris en Sixième et revu en Cinquième et du vocabulaire appris en Cinquième, tous ces mots ayant été confondus dans une même liste (28) et revus entre temps en Quatrième, obtient les résultats suivants :

- mots sus du vocabulaire de Sixième : 69,4 % ;
- " " " de Cinquième : 87,7 % .

La différence quantitative est assez faible. Mais, ce qui

(28) Celle de nos Exercices, versions et thèmes latins de Quatrième et Troisième, Les Editions de l'Ecole, Paris, 1960, p. 1-19.

est caractéristique, c'est la variation de la valeur de p :

p (mots appris en Sixième) : 0,93

p (mots appris en Cinquième) : 1,06

L'expérience, reprise au moyen de quarante autres mots avec 114 sujets, dont 51 de Troisième et 37 de Seconde qui ont suivi le même programme de vocabulaire, donne pour ceux-ci :

- mots sus du vocabulaire appris en Sixième : 94,3 % ;

- " " " " en Cinquième : 87,4 % .

Et même variation de la valeur de p :

p (mots appris en Sixième) : 1,02

p (mots appris en Cinquième) : 1,11

On notera, en passant, que p est d'autant plus élevé que la révision a été plus intense, c'est-à-dire en même temps que le pourcentage général des mots sus s'élève.

Si, dès la Cinquième, cette valeur de p est sensiblement plus faible quand il s'agit du vocabulaire latin plus anciennement acquis, on commence à comprendre que le sens de cette variation amènera à trouver généralement dans les plus hautes classes des valeurs de p inférieures à l'unité. En Quatrième et Troisième, en effet, classes de transition, nos observations donnent à p une valeur moyenne égale à 0,94 (29) ; en Seconde et Première, nous lui trouvons une valeur moyenne égale à 0,75 (30). Il est dès lors exceptionnel que le rapport p défini plus haut soit égal ou supérieur à 1.

La première idée qui vient à l'esprit pour expliquer cela, c'est que les élèves des hautes classes ne pratiquent guère le thème ; ils lisent surtout des textes et font presque uniquement des versions. Explication peu satisfaisante : il est bien vrai qu'on s'habitue à aller d'un point A à un point B, et que le paysage, au retour, apparaît sous un jour tout différent,

(29) Médian : 0,96. Variation de 0,58 à 1,18.

(30) Médian : 0,74. Variation de 0,64 à 1,01 ; il n'y a plus guère, dans ces classes, de révision intensive du vocabulaire appris antérieurement.

mais ce n'est là qu'une image; et les métaphores ne sont pas des explications. De plus, lorsqu'on apprend un vocabulaire étranger, c'est presque toujours une association en sens **EM** qu'on tente de créer, et c'est là en effet la disposition adoptée par tous les recueils de mots usuels que nous connaissons; or ce procédé n'empêche pas qu'avec les débutants, qui l'emploient systématiquement, l'évocation en sens **ME** soit plus rapide et plus facile, comme nous l'avons vu. Cela prouve que la justification de l'abaissement ultérieur de la valeur de **p** par la prédominance de l'exercice de la version n'a pas de fondement bien solide.

Avant de proposer d'autres explications, il convient de s'assurer que le fait est général, qu'il ne concerne pas le seul vocabulaire latin. Nous avons donc étendu notre enquête aux vocabulaires d'autres langues; et nous avons essayé de constituer une épreuve qui pût s'appliquer uniformément aux vocabulaires latin, grec, allemand, anglais, espagnol, c'est-à-dire aux langues étrangères anciennes et vivantes les plus couramment enseignées en France. Nous avons choisi vingt-cinq mots français à traduire dans ces cinq langues, et vingt-cinq mots de chacune de ces cinq langues à traduire en principe chacun par le même mot français. Le choix était délicat: tous ces mots devaient être d'un usage estimé aussi courant dans le parler moderne que dans les textes d'une langue ancienne; ils devaient être assez courts pour que l'échec dans la traduction en sens **ME** ne pût être imputé à une simple difficulté de reconstruire la forme; il fallait éviter que des liens étymologiques sensibles ne rendissent l'évocation trop facile dans une langue en comparaison d'une autre. Ces conditions, presque idéales, nous ont fait exclure par exemple guerre, à cause de l'espagnol guerra, ou même trouver, parce que l'anglais to find et l'allemand finden se renforcent l'un l'autre dans la mémoire des élèves qui étudient ces deux langues. Semblent bons au contraire des mots comme ville (urbs ou oppidum, πόλις, Stadt, town, ciudad), oiseau (avis, ὄρνις, Vogel, bird, pájaro), parler (loqui ou dicere, λέγειν, sprechen, to speak, hablar), demain (cras, αύριον, morgen, to-morrow, mañana); et

même, par exemple, nuit et nouveau, parce que tous leurs correspondants ont avec eux le même rapport étymologique sensible (nox, $\nu\acute{\upsilon}\xi$, Nacht, night, noche, et novus, $\nu\acute{\epsilon}\omicron\varsigma$, neu, new, nuevo). Il est évident que des critiques sont encore possibles: le mot qui signifie "demain", par exemple, se rencontrera bien moins dans les textes latins et grecs que dans la conversation en langue vivante. Quoi qu'il en soit, en soumettant à cette épreuve au hasard des rencontres tantôt des sujets isolés, tantôt des groupes appartenant à toutes les classes secondaires, principalement de Quatrième et de Troisième, nous avons trouvé les valeurs de p presque toujours inférieures à 1, la moyenne se situant entre 0,75 et 0,80 (31).

Langue	Nombre de sujets interrogés	Pourcentages de mots sus		valeur de <u>p</u>
		en sens ME	en sens MH	
latin	270	49,6 %	65,7 %	0,75
grec	43	32,6	48,2	0,67
allemand	53	50,9	67,1	0,75
anglais	261	54,2	62,7	0,60
espagnol	64	61,6	73,7	0,63

Si l'on examine encore la rapidité des réactions de sujets observés isolément avec cette même épreuve, on obtient des résultats analogues à ceux des sujets avancés en latin observés plus haut (32).

(31) On remarquera que ces mots n'appartiennent pas à des listes systématiquement apprises.

(32) Ce tableau n'est destiné qu'à permettre la comparaison des durées d'évocation dans un sens et dans l'autre. Il ne faut pas apprécier la force des sujets sur ces simples résultats. Ainsi le sujet Mah traduit tous les mots latins proposés, au prix parfois d'une recherche plus poussée, plus longue; le sujet Thé n'en traduit que deux sur trois, en renonçant plus vite, ce qui abaisse artificiellement la moyenne des durées d'évocation. Les professeurs d'espagnol interrogés reconnais-

Sujets	Langue	Durées moyennes des réactions		Durées moyennes des plus courtes réactions	
		Sens ME	Sens EM	Sens ME	Sens EM
Thé	latin	1 s 85	0 s 87	-	-
(Première)	anglais	2 s 16	1 s 34	-	-
Clam	latin	1 s 46	1 s 34	1 s 04	0 s 96
(Première)	anglais	1 s 66	0 s 94	1 s 32	0 s 78
Mev	latin	2 s 25	1 s 18	1 s 58	0 s 75
(professeur	anglais	3 s 16	1 s 23	2 s 08	0 s 80
de langues)	espagnol	0 s 72	0 s 56	0 s 57	0 s 50
Pay (prof.	anglais	0 s 65	0 s 52	-	-
de langues)	espagnol	0 s 89	0 s 76	-	-
Mah	latin	1 s 12	0 s 55	0 s 80	0 s 55
(professeur	grec	3 s 20	0 s 98	2 s 20	0 s 58
de lettres)	anglais	2 s 75	1 s 36	1 s 50	1 s 05

Jusqu'ici, nous avons étudié le problème posé en examinant des groupes, en leur demandant la traduction d'un nombre de mots assez réduit; on éliminait ainsi les variations individuelles, mais, si les mots n'ont pas été choisis de difficulté parfaitement égale (et on n'en peut jamais être tout à fait sûr), on multiplie les risques d'erreur: ce risque n'est écarté que par la répétition de l'expérience avec d'autres mots. Mais nous pouvons aussi examiner quelques sujets isolés à qui nous proposons un très grand nombre de mots en laissant le hasard présider au choix des mots présentés dans un sens et dans l'autre. Ce dernier mode d'expérimentation suppose qu'on dispose de quelques sujets faisant preuve d'une grande bonne volonté et disposant de beaucoup de temps; cela arrive, et l'expérimentateur profite ainsi de quelques circonstances imprévues

à
sent que le mot espagnol fait écran au mot latin/évoquer :
par exemple caballo s'impose au point de gêner l'apparition
de equus et fait même surgir caballus.

favorables, mais il ne peut, quand il a un élève à instruire, lui faire apprendre des mots, puis le laisser volontairement les oublier, aux seules fins d'une expérience: finalement, le sujet le plus disponible, c'est l'expérimentateur lui-même.

A un élève (G, 13 ans 11 mois) qui avait doublé la Sixième, candidat à la Cinquième, que nous faisons travailler pendant deux mois d'été, nous avons pu enseigner plus de quatre cents mots anglais et de trois cents mots latins: à l'occasion de lectures de textes, les mots étrangers non sus et utiles à savoir étaient inscrits sur de petits cartons de dimension et de couleur uniforme pour chacune des deux langues; au verso, la traduction française. Ces mots répandus sur sa table, l'élève met dans une boîte tous ceux d'entre eux dont il peut dire la traduction, dans une autre tous ceux qu'il devra revoir:

exercice quotidien pour les mots nouveaux ou non sus, révision hebdomadaire pour les autres, en faisant revenir dans la boîte des mots à revoir chaque jour ceux qui, alors, ne sont plus sus. L'élève, à la fin des deux mois, savait 95 % des mots anglais, 92 % des mots latins; le rapport p était de 0,98 pour les premiers, 0,97 pour les seconds, soit très voisin de 1. L'occasion nous a malheureusement échappé de reprendre avec lui ces mêmes mots quelques semaines plus tard.

Nous-même, en même temps, nous avons alors décidé de nous remettre au grec, abandonné depuis une dizaine d'années, et de commencer l'allemand; ainsi nous expérimenterions l'apprentissage d'un vocabulaire étranger. Évidemment la mémoire de l'adulte cultivé n'est plus celle de l'enfant, et la comparaison étymologique lui facilite beaucoup l'assimilation de noms comme Durst (cf. anglais thirst), Kirche (cf. anglais church, et tant de noms de ville d'origine flamande en -kerque), Kopf (cf. latin caput), Tür (cf. grec θύρα, anglais door), de verbes comme essen (cf. latin esse) ou helfen (cf. anglais to help). Mais nous allions pouvoir observer si, pour nous, dans ces conditions, l'évocation des mots serait plus facile dans un sens que dans l'autre.

Quelque temps auparavant, nous avions tenté d'apprécier les valeurs de p pour ce que nous possédions de vocabulaire latin,

anglais et espagnol. Voici ce que nous avons trouvé;

- a) vocabulaire latin (1233 mots observés), $p = 0,92$;
- b) vocabulaire anglais (1431 mots observés), $p = 0,62$;
- c) vocabulaire espagnol (1450 mots observés), $p = 0,69$.

Valeurs très normales de p ; le cas du vocabulaire latin est particulier: nous commençons alors à l'enseigner. Pour cette recherche, nous avons pris des listes de vocabulaire à étudier dans des recueils classiques; mais ce matériel pouvait fausser un peu les conditions de l'expérience: ces mots sont plus ou moins groupés d'après le sens, ce qui facilite notablement la traduction en sens EM. Aussi, pour les expériences auxquelles nous avons consacré une partie de l'été suivant, nous avons préféré utiliser les petits cartons mobiles qu'on mêle aisément et qui présentent tantôt leur recto, tantôt leur verso.

Voici d'abord ce qui s'est passé pour les mots grecs.

Etude de mots grecs ----- Dates	Pourcentages de mots sus		Valeurs de p
	en sens ME	en sens EM	
Période d'acquisition de 500 mots environ:			
5 août	88,6 %	87,2 %	1,01
12 août	89,8	85,2	1,03
19 août	93,2	89,4	1,04
26 août	93,5	94,6	0,98
2 septembre	93,8	93,0	1,00
9 septembre	95,1	95,8	0,99
Période d'effritement:			
1 ^{er} novembre	61,6 %	79,6 %	0,77
5 décembre	67,7	83,2	0,81
9 janvier	64,4	82,6	0,77

Quelque cinq cents mots grecs ont été appris, à raison d'une dizaine à peu près par jour, au cours de deux mois; cette étude était accompagnée de révisions systématiques:

les valeurs de p ont, au moment de ces révisions, varié de 0,99 à 1,03. Cet effort de mémorisation a été ensuite interrompu; au bout d'un mois et demi, le souvenir des mots commençant à s'effriter, la valeur de p tombait à 0,77 ; une remontée curieuse des pourcentages des mots sus se manifesta ensuite: elle peut avoir été due au fait que la vérification, au cours du contrôle du mois précédent, équivalait à une révision, et à un certain entretien de ce vocabulaire par des lectures de textes grecs; nous allons comparer avec les mots allemands au même moment. quoi qu'il en soit, la différence est nette: les mots appris sont davantage attaqués par l'oubli dans leur traduction en sens M.

L'expérience avec des mots allemands a été commencée au même moment; les circonstances ont permis de la poursuivre plus longtemps, comme nous allons voir.

Etude de mots allemands	Totaux de mots appris	Pourcentages des mots sus		Valeurs de <u>p</u>
		en sens M.	en sens Gr.	
1 ^{re} Période d'acquisition de 600 mots:				
5 août	208	97,1 %	96,0 %	1,01
12 août	281	94,4	94,1	1,00
19 août	353	94,9	93,1	1,01
26 août	422	95,9	91,0	1,05
2 septembre	517	94,3	90,9	1,03
9 septembre	615	92,0	89,7	1,02
2 ^{de} Période d'eff- fritement de ce vocabulaire:				
1 ^{er} novembre	650	69,0 %	71,7 %	0,96
5 décembre		60,3	75,9	0,76
9 janvier		67,7	75,8	0,89

3° Elargissement de ce vocabulaire:				
2 février	270 mots nouveaux	97,8 %	89,9 %	1,08
	650 mots anciens	73,6	86,0	0,85
7-8 avril	520 mots nouveaux	58,2	62,2	0,93
4 mai	Mots non sus, revus quotidiennement	81,2	85,6	0,94

4° Effritement de ce vocabulaire de plus de 1200 mots:				
4-6 janvier		43,9 %	62,9 %	0,69
15 février (après révision des mots non sus)		84,3	88,0	0,95
5 juillet (8 ans $\frac{1}{2}$ après)		16,1	24,1	0,06

Au cours de la même période de deux mois d'été, quelque six cents mots allemands ont été appris par le procédé que nous avons décrit des petits cartons mêlés; durant tout ce temps, la valeur de p est restée égale ou supérieure à 1. Ce vocabulaire, au cours de la période suivante, s'effrite: un tiers des mots est oublié; mais c'est surtout en sens ME que l'évocation devient plus difficile, la variation de p en témoigne (33). Nous reprenons ensuite notre effort d'acquisition de mots allemands, et nous retrouvons, pour les mots nou-

(33) On remarquera une bizarrerie: les résultats du 9 janvier sont supérieurs à ceux du 5 décembre; or on ne peut attribuer cela à l'espèce de révision que constituait l'épreuve du 5 décembre, car, pour assurer à l'expérience davantage d'objectivité, nous avons intentionnellement évité de lire l'autre côté des cartons que nous ne pouvions traduire. Il se peut que le souvenir obéisse à des fluctuations assez singulières, ou simplement que nous ayons été ce jour-là mieux disposé: une même variation paradoxale se retrouve pour les mots grecs.

vement étudiés, l'évocation plus abondante à partir des mots français: la valeur de p atteint 1,08 pour 270 mots appris au cours de janvier. Puis, les 7-8 avril, nous comparons le souvenir des mots anciens, non revus depuis le 9 janvier, donc depuis trois mois, et celui des mots appris depuis cette date: la valeur de p n'a pour ainsi dire pas changé pour les mots anciens (0,89 et 0,85), mais le pourcentage global des mots sus s'est élevé **très notablement**, comme si l'étude de mots nouveaux fortifiait le souvenir de l'acquis ancien; pour le vocabulaire nouvellement étudié, le pourcentage de mots sus est faible (60 %), ce qui peut s'expliquer par les conditions défavorables de ce travail mené en pleine année scolaire, mais la valeur de p est élevée (0,93), et une révision quotidienne ultérieure des mots qui n'ont pas été sus cette fois-là amène pour ces derniers seuls une valeur de p de 0,94, voisine de 1. La conclusion semble s'imposer: un effort suffisamment intense d'acquisition ou de révision a rendu l'évocation au moins aussi aisée en sens ME qu'en sens EM.

Dans une dernière période, nous voyons ce vocabulaire de plus de douze cents mots, qui cesse d'être entretenu, s'effriter de nouveau, et la valeur de p tomber à 0,69 au bout de huit mois, et nous vérifions encore une fois qu'une révision des seuls mots non sus cette fois-là relève rapidement la valeur de p jusqu'à 0,95. Huit ans et demi après, alors que les circonstances nous ont détourné de l'étude de la langue allemande (nous n'avons guère fait que lire occasionnellement quelques textes), une nécessité pratique nous y ramène: nous reprenons donc, sans préparation, tous ces cartons, et pouvons encore en traduire un sur cinq; mais la valeur de p est restée à peu près ce qu'elle était après les huit mois d'abandon, comme si cette valeur, avec le temps, était destinée à ne plus varier, c'est-à-dire comme si le temps qui s'écoulait attaquait dans une proportion égale désormais notre pouvoir d'évocation des deux mots pris comme correspondants en sens ME et en sens EM.

Nous arrivons donc, peu à peu, sur ce petit problème psychopédagogique, à pouvoir formuler quelques conclusions. Cette pente favorable à la traduction du mot en sens EM selon l'ob-

servation courante ne se manifeste pas dans toutes les expériences; le rapport p , défini plus haut, évolue. Le caractère propre de la langue étrangère étudiée ne semble jouer aucun rôle dans la valeur et l'évolution de p . L'âge des sujets est un facteur possible, mais, en admettant qu'il en ait une, son influence est très réduite. Bien plus sensible est le caractère personnel des sujets examinés: l'insuffisance verbale, le manque d'aisance dans le maniement des mots, constituent un facteur qui tend à rapprocher p de 1; mais ce sont là des cas individuels qui sortent de l'ordre général. Les véritables facteurs de p , qui jouent pour l'ensemble des sujets, ce sont le mode de mémorisation des mots et le temps écoulé.

Avec des mots appris systématiquement dans des séries composées à dessein, et avec des sujets qui s'appliquent sérieusement à savoir ces mots réunis en listes, p s'élève couramment au-dessus de 1, contrairement à ce que l'on estime un fait d'observation courante. Par contre, avec le temps écoulé, p décroît; il est difficile de dire jusqu'à quel minimum, mais il nous a semblé qu'à partir d'une valeur voisine de 0,60 il demeurerait constant. Et il ne s'agit pas là seulement du rapport des nombres de mots évoqués dans un sens et dans l'autre, mais aussi du rapport des durées d'évocation de mots faciles qui seraient tous ou presque tous traduits. La résistance à l'évocation du mot étranger à partir de son correspondant de la langue maternelle croît plus vite que la résistance à l'évocation du mot de notre langue maternelle à partir de son correspondant étranger; mais, au commencement, les deux termes associés sont évoqués aussi facilement l'un que l'autre à partir de l'autre, et même le mot étranger serait d'ordinaire plus facilement évoqué.

Reste à expliquer les faits, si faire se peut, et en particulier cette évocation plus aisée pour finir du mot de la langue maternelle à partir du mot étranger.

Convenons d'abord que le problème existe. On ne voit pas pourquoi, a priori, de deux termes associés, comme le nom d'un département français et celui de son chef-lieu, l'évocation de

celui-ci par celui-là serait plus ou moins difficile qu'inversement. Mais il s'agit ici de deux mots dont l'un, celui de la langue maternelle fait partie d'un système privilégié. L'importe, il y a encore un problème, puisque p varie, comme une série d'expériences le démontre. Il faudrait expliquer cette variation.

Nous aurions volontiers d'abord mis en cause l'âge des sujets. La constatation a été faite que les associations de mots sont sensiblement différentes chez l'enfant de 9 à 12 ans et chez l'adulte (34). On peut penser que, chez l'enfant jeune, les systèmes d'associations verbales sont moins riches; l'enfant serait ainsi moins sollicité par d'autres associations que celle qui rattache le mot de sa langue au mot étranger : nous constatons en effet couramment que, lorsque nous nous efforçons d'évoquer un nom, un autre vient faire écran entre le vrai souvenir et ce faux souvenir obsédant. Il y a généralement une certaine ressemblance entre le faux souvenir et le souvenir vrai: nous voulons retrouver le prénom d'une fillette aperçue, ceux de Dominique et de Valentine nous viennent à l'esprit, ils ne nous paraissent exacts ni l'un ni l'autre; le véritable est Véronique, que son initiale V et sa finale -ique apparentent bien aux deux autres, et ceux-ci, en apparaissant dans le champ de conscience, s'opposent comme des écrans à l'évocation du vrai souvenir. Or, la relative pauvreté des associations verbales de l'enfant pourrait lui épargner une gêne du choix entre faux et vrais souvenirs. Chez l'enfant bilingue, on aurait enfin une véritable équivalence des deux termes (mensa = table, puer = enfant), toute différente de l'association qui, plus tard, quand le sujet dispose d'un idiome maternel privilégié, tend simplement à ramener le terme étranger au terme familier (mensa → table, puer → enfant).

Sans nier certains rapports de ces observations avec le fait ici mis en question, nous avouons n'avoir pas pu mettre

(34) Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, 2 vol., traduction d'après la 4^e édition américaine par Dr André Ombredane et Irène Lézine, P.U.F., 1949, p. 466-474.

en évidence l'existence de l'âge comme un facteur dans la variation de p . Quand on range les sujets d'une même classe par âges croissants, on obtient des sous-groupes réduits d'une signification incertaine; et, généralement, si la valeur de p s'abaisse avec l'âge, le groupe le plus âgé comprend aussi les éléments les moins bons, ce qui fausse les conditions de l'observation par l'introduction de facteurs nouveaux (moindres possibilités intellectuelles, faiblesse de volonté, etc.).

Ce qui semble plus vrai, c'est que le sujet est différemment intéressé par le mot M et par le mot E. Au moment où il associe par un effort de volonté le mot E au mot M, le mot E jouit d'un privilège de prélection dans les associations déclenchées par l'apparition du mot M : l'un, quel qu'il soit, devient le stimulus auquel une consigne a donné pour réponse son correspondant. L'obéissance à cette consigne exige bien un effort d'évocation volontaire, mais le résultat est de rendre provisoirement aussi naturelle l'apparition de l'un que celle de l'autre sitôt l'appel entendu; ainsi p approche de l'unité. Mais cet intérêt pour le mot E est factice; nous avons dit combien le mot M était riche en associations verbales rivales qui se disputent notre champ de conscience (35), alors que le mot E est fort peu lié avec d'autres mots E' et E'' : les mots étrangers, durant fort longtemps, ne constitueront pas entre eux un système, mais ne seront que des unités isolées les unes des autres et reliées par une table de références à des mots M, M', M''. Ce serait présenter inexactement la question que de parler de deux points A et B, et de se demander pourquoi il serait plus difficile d'aller de A à B que de B à A; l'expression de "pente", que nous n'avons pas inventée (36), n'est qu'une image, et n'explique rien. Mais, ce qui commence à

(35) Ainsi le mot latin silva évoquera principalement le mot forêt; mais le mot français forêt évoque des souvenirs, des paysages, des sentiments, etc., et, en outre, le mot silva.

(36) Nous l'empruntons à P. Guillaume, qui, évidemment, l'employait métaphoriquement, et nous avait engagé au cours d'entretiens à étudier ce petit problème.

éclairer le problème, c'est que ces deux points, A et B, n'ont pas pour nous la même valeur; pour garder l'image, on pourrait dire que nous allons de l'un à l'autre comme on marche d'un point lumineux à un point obscur. Le mot A est le nom d'un objet: ce nom nous satisfait dans l'usage courant; le mot correspondant B n'a pratiquement pas d'objet auquel il s'applique, ou, si l'on veut, son objet est le mot A: l'association n'est pas égale entre eux, il y a attirance de l'un par l'autre, domination de l'un sur l'autre.

Ainsi, traduire B par A, et traduire A par B, ce sont deux opérations fort différentes. Quand nous voyons B, nous reconnaissons en lui une des choses dont A est le signe, les autres étant les objets mêmes désignés par A habituellement; pour traduire A par B, il faut évoquer et reconstruire B (37). Cette seconde opération, la reconstruction exacte de B, devient, avec le temps, de plus en plus difficile. On peut posséder du mot B un schème suffisamment exact pour repousser une reconstruction qui serait inexacte, sans réussir à reconstruire le mot intégralement, et l'on a dans l'esprit par exemple das Ge...ö...nis au lieu de das Gelöbnis, ou ...el... pour gelb, ou ...leise pour anleise, et, inversement, on traduira Offnung sans hésiter, mais en avouant qu'on n'aurait pas pensé à l'inflexion. Parfois des associations de caractère plus ou moins mnémotechnique viennent nous aider: nous avons appris les noms allemands Seide, Seite, Seife, en associant le premier à l'espagnol seda, le second à l'anglais side, et en distinguant dans le troisième une labiale comme dans savon; notre élève retient que l'adverbe anglais far signifie loin en pensant, dit-il, au phare qui éclaire les bateaux au loin. Mais, si de

(37) "Nous pouvons reconnaître incomparablement plus d'impressions que nous ne pouvons en reproduire." (V. Henri, Education de la mémoire, dans L'Année psychologique, 1901, p. 42.) On observe chez l'enfant, mais aussi chez l'adulte, une grande disproportion entre la mémoire de reconnaissance et la mémoire d'évocation: "C'est que la première ne suppose qu'un contenu mnémonique, tandis que la seconde requiert une initiative de la pensée." (R. Hubert, La croissance mentale, P.U.F., 1949, p. 220.)

tels appuis manquent, la construction sera souvent fort hypothétique: les mots fautifs, qui apparaissent pratiquement toujours en sens ME, sont l'indice d'une difficulté mal vaincue dans la reconstruction du mot étranger. De plus, dans le passage de M à E, le sujet est souvent gêné par l'évocation involontaire d'un autre mot, soit qu'il ressemble au mot cherché, soit qu'il se trouve être le mot E d'une autre langue étudiée: notre élève, pour traduire acheter en anglais, pense à emere, qui fait écran à to buy; nous avons cité le professeur d'espagnol, pour lequel le latin est un peu lointain, qui, pour traduire en latin le nom cheval, doit écarter difficilement l'espagnol caballo, qui suggère caballus, et empêche l'évocation de equus; et, pour traduire bec en allemand, il nous faut à nous-même écarter Gabel, qui fait écran à Schnabel, ou, pour traduire valet, repousser schlecht, puis Knabe, pour reconstituer Knecht, où l'on retrouve justement des éléments des deux mots surgis d'abord à sa place. Cela montre que nous ne sommes pas parfaitement maîtres d'écarter telle association de mots au profit de telle autre, puisque certaines interférences entravent ou retardent l'apparition du mot cherché.

Quand l'association de deux mots E et M est un phénomène volontaire et conscient encore récent, le sujet s'efforce de consolider le lien qui les unit; de là l'usage de procédés mnémotechniques. Dans nos expériences avec de petits cartons, nous avons même vu le sujet retenir certains mots couplés, non l'un par l'autre, mais par le carton reconnaissable à une échancrure accidentelle: c'est le carton qu'il traduisait en quelque sorte! Mais, quand l'association devient ancienne, l'attention porte plutôt sur les mots eux-mêmes que sur quelques liens factices occasionnels: si l'on doit évoquer alors l'un à partir de l'autre, le mot M reviendra plus vite, sa construction n'offrant pas les mêmes difficultés que celle du mot E. Enfin les confusions, avec le temps, changent de caractère (38): quand l'association est récente, elles portent sur

(38) "Dans la répétition immédiate, la majorité des erreurs sont des erreurs de consonances; on répète un mot à la place d'un autre mot qui a quelque analogie de son; au contraire,

la sonorité des mots (par exemple, dans une série de mots à retenir, monde devient montre, et un élève de Seconde substitue à vide, vain, comme traduction de inanis, les adjectifs phonétiquement voisins vil, vilain); plus tard elles porteront sur le sens (monde devient univers). Ainsi des élèves confondent d'abord les mots latins vulpes et vulnus, puis vulpes et lupus. Ainsi encore, après un certain temps, nos confusions en vocabulaire allemand: Zahl (nombre) devenait "chiffre"; Abreise (départ en voyage) devenait "adieu"; Duft (marais) devenait "exhalaison"; etc. mais nous parlerons bientôt, avec d'abondantes observations à l'appui, de la nature des confusions.

Une tendance générale de l'esprit humain, c'est de ramener tout ce qui est nouveau pour lui à ce qui lui est familier. Là est peut-être, en dernière analyse, l'explication de cet aboutissement de p à une valeur approchant de 0,60 (39). Cette tendance, nous l'avons constatée dans la petite enfance. Les épisodes, par exemple, d'un conte ou d'un roman sont situés par l'enfant jeune dans le cadre de sa vie familière, même si ce cadre répond fort imparfaitement aux descriptions et aux nécessités logiques du récit. C'est là un phénomène très général, qui explique que deux notes de musique, do et mi, entendues simultanément et constituant un accord incomplet, évoquent soit l'accord do-mi-sol, soit l'accord la-do-mi, selon le mode et le ton du passage où elles se présentent. C'est encore cette tendance qui nous porte à interpréter un comportement nouveau d'après celui qui nous est familier, au prix de contresens, par exemple les règles du jeu d'échecs d'après celles du jeu de dames, ou à voir dans une image fugitive une figure familière précise qui est en grande partie une construction de

dans la récapitulation générale, les erreurs les plus fréquentes sont des erreurs par analogie d'idées." (A. Binet et J. Henri, La mémoire des mots, dans L'année psychologique, 1894, p. 16.)

(39) C'était l'explication suggérée par P. Guillaume, bien qu'il ne la présentât que comme une explication possible. Elle est conforme aux conclusions de Jost citées plus haut dans ce chapitre (note 24).

notre imagination. L'analyse psychologique tend à dissocier artificiellement association, habitude, mémoire, imagination, qui ne sont pas dissociées dans la vie mentale réelle où toutes les fonctions se tiennent, comme dans la vie physiologique. Or nous sommes plus coutumiers du mot de notre langue maternelle que de son correspondant étranger: nous sommes, quand nous évoquons l'un par l'autre, le spectateur de la rencontre de deux passants inégalement éclairés dans le champ de notre conscience. Fournir le mot étranger pour évoquer le mot familier, c'est supprimer une partie de la difficulté; c'est nommer celui qu'on connaît le moins.

Une conclusion pédagogique pratique, c'est qu'il ne suffit pas, pour savoir un vocabulaire, d'étudier des listes de mots: il arrive qu'on sache redire ces mots dans la liste, dans la colonne, point en dehors d'elles; mais il faut se familiariser avec le mot étranger. Qu'on ne conclue pas qu'il est mauvais d'apprendre des mots réunis en liste: c'est, pensons-nous, un procédé économique pour constituer assez rapidement et solidement une base de départ. Mais l'esprit ne disposera vraiment de ces matériaux qu'en se familiarisant avec leur emploi par la pratique de la langue: lecture et conversation, dans le cadre le plus naturel possible ^{permis} par le caractère de la langue étudiée. Cela montre, pour la possession d'une langue vivante, le profit d'un séjour à l'étranger, en assurant à ce séjour les meilleures conditions. Pour le latin, rien ne remplacera l'abondance de la lecture. Cette lecture, nous allons le voir avec l'étude de la découverte du sens en version, se heurte à d'autres obstacles: disons-le tout de suite, car on a tendance à proposer parfois pour l'efficacité de l'enseignement du latin des solutions fragmentaires très simplistes; le problème est trop complexe pour que sa solution dépende d'une mesure aussi simple que serait, par exemple, l'interdiction de l'emploi du dictionnaire à tel examen, comme si, dans le dictionnaire, un latiniste moyen ne cherchait que le sens des mots, et comme si, le sens de quelques milliers de mots sus, toutes les difficultés devraient être surmontées.

III. LES CONFUSIONS.

Dans ce qui précède, nous avons tout particulièrement étudié les proportions de mots sus par rapport aux totaux de mots appris, ou plutôt de mots demandés au cours d'une épreuve. Mais, en pédagogie, l'étude attentive des erreurs a au moins autant d'importance que le relevé des réponses exactes. En vocabulaire, l'erreur dont la nature frappe peut-être le plus, c'est la confusion de certains mots entre eux. Or ces confusions obéissent à des lois. Quelques observations le font pressentir; une étude un peu poussée peut mettre ces lois en évidence. Cette recherche en vaut la peine. Le professeur ne dit-il pas sans cesse en classe: "Ne confondez pas...!" Et il appuie, sans se demander si sa formule est bonne pour éviter le mal contre lequel il veut mettre en garde. Un élève confond parare et parere; le professeur les fait noter sur le "Carnier de vocabulaire", et affirme: "On retient plus facilement deux mots à la fois qu'un seul; le souci que vous avez de ne pas les confondre vous aide à retrouver la physionomie particulière de chacun d'eux." (40) Voici trois pronoms-adjectifs, quisque, quidam et aliquis: "Les élèves, dit un pédagogue de mérite (41), commettent constamment des confusions entre ces trois adjectifs-pronoms. Il faut les noter et les apprendre ensemble, pour bien marquer les différences." Cette pratique recommandée ainsi par un maître expérimenté est-elle vraiment la meilleure garantie contre la confusion qu'il signale ? Non,

(40) J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vuibert, Paris, 1914, p. 72. Faut-il entendre que l'on retiendrait mieux des expressions que des mots isolés ? Nous avons tenté l'expérience, en demandant à des élèves de Quatrième la traduction de mots isolés (par exemple telum, perfuga, testudo) et celle d'expressions (comme summa imperii, signum dare, proelio interesse): nous n'avons trouvé aucune différence significative.

(41) J. Bézard, Etude élémentaire du latin, Vuibert, Paris, 1925, p. 123.

assurément, si l'on s'en réfère aux psychologues. "Supposons que nous venions d'apprendre une liste de syllabes A par un nombre de répétitions qui serait suffisant en d'autres circonstances. Avant de réciter, nous en apprenons une autre B. L'épreuve consécutive de récitation de A montre que son souvenir a perdu de sa précision et de sa sûreté (inhibition rétroactive). Inversement nous pourrions constater que l'apprentissage préalable de A nuit à celui de B, le rend plus lent et plus difficile (inhibition proactive). [...] L'inhibition est surtout forte quand il s'agit de tâches semblables. [...] De plus on a remarqué qu'une habitude incomplètement fixée, dont la différenciation est inachevée, produit plus d'inhibition qu'une habitude mieux fixée et bien différenciée. Une leçon parfaitement sue gêne moins pour en apprendre une seconde sur un sujet voisin qu'une leçon mal sue." (42) Voilà des conclusions qui devraient inciter professeurs et auteurs d'ouvrages scolaires à une extrême prudence. Mais les professeurs qui font à leurs méthodes d'enseignement l'application de telles remarques de psychologie expérimentale sont infiniment rares; y en a-t-il même qui s'attachent à mieux connaître le fonctionnement de cette mémoire à laquelle ils ne cessent de faire appel ? Fort peu assurément. La psychologie, même la psychologie pédagogique paraît à presque tous une discipline étrangère à celle qu'ils enseignent. "Vous n'avez pas besoin de ça pour enseigner le latin en Sixième," avons-nous entendu dire. Il est exact qu'on obtient des résultats par n'importe quelle méthode, fût-elle la plus routinière, ou manifestement la moins bonne: il n'y a pas de méthode, par exemple, qui "désapprenne" à lire; si mal qu'on s'y preme, on se rapproche toujours du but. Mais on doit chercher s'il n'y a pas une méthode ici meilleure qu'une autre. Ce qui arrête l'enseignant consciencieux au seuil de telles recherches sans qu'on puisse lui en faire grief, c'est qu'il lui faudrait dégager d'ouvrages de psychologie un peu spéciaux des conclusions pratiques qui ne sont pas toujours évidentes. Nous espérons donc, par des obser

(42) P. Guillaume, La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936, p. 185-186.

vations et des expériences pratiquées sur la matière même enseignée, ici les mots latins, et avec les sujets mêmes de cet enseignement, ici des élèves, éclairer la question et aboutir en toute objectivité à des conclusions pratiques contrôlables.

Ce sont les nécessités mêmes de la profession qui nous ont conduit à étendre notre **enquête** en la matière. Dès nos premières années d'enseignement, nous avons tenu à assurer à nos élèves la possession d'un vocabulaire assez riche. Mais quels mots choisir ? Aucune recherche sérieuse n'avait été faite alors en ce domaine à notre connaissance; nous ne disposions que de recueils ou de listes de mots d'un choix extrêmement discutable (43). De tâtonnement en tâtonnement, nous étions

(43) Voici un exemple. Dans Th. Lalanne, Vocabulaire latin (classes de Sixième et de Cinquième), J. de Gigord, Paris, 1954, p. 5-7, les professeurs sont invités à faire apprendre en Sixième comme noms féminins primitifs ou importants de la première déclinaison ceux que voici: barba, lacrima (et lacrimula), cella, camera, flamma, scintilla, janua, porta, mensa, arca (et arcula), tabula, sarcina, clitellae, catena, cena, gula, offa, forma, tunica, paenula, stola, gallicae, pera, fascia, lana, macula, tiara, corona, provincia, turba, gloria, historia, fama (et infamia), contumelia, cura, ara, hostia, mola, culpa, causa, galea, clava, vagina, sagitta, funda, praeda, popina, schola, charta, nota, grammatica, cavilla, philosophia, epistula, littera, tuba, tibia, cithara, chorda, ancora, luna, stella, aurora, umbra, tenebrae, terra, arena, minae, massa, spelunca, rima, via, aqua, unda, ripa, ora, hora, insula, vena, spuma, silva (et silvula), virga, spina, spica, herba, rapa, uva, bestia (et bestiala), fera, bellua, cauda, perna, vacca, aquila, columba, alauda, ala, penna, pluma, colubra, talpa, locusta, formica, ostrea, testa, musca. Et cependant l'auteur de cette liste invraisemblable (elle doit compter 2500 mots pour la seule Sixième, et, si nous avons cité ceux-ci, c'est qu'on ne nous eût sans doute pas cru si nous nous étions contenté de dire la proportion de mots pratiquement inutiles qu'elle renferme) exprime l'intention, excellente, "que le vocabulaire

arrivé à nous faire une idée empirique assez exacte des possibilités des élèves: c'est ce à quoi aboutit en une dizaine d'années tout enseignant un peu consciencieux, dont on dit alors qu'il a de l'expérience, une expérience non transmissible malheureusement. Nous étions alors à la veille de composer une collection d'exercices latins dans une progression fondée sur les résultats d'observations antérieures. Allions-nous établir au jugé une liste de mots à étudier au cours de telle et telle année? Elle n'eût pas été plus mauvaise qu'une autre; mais comment, dans ce cas, présenter une méthode comme fondée sur des observations sérieuses? Nous nous décidâmes à faire une enquête sur des élèves dont la grande majorité achèverait une seconde année de latin. En dépouillant le dictionnaire de Gaffiot, nous établîmes une liste de quelque douze cents mots très usités, dont on pouvait souhaiter qu'ils fussent tous connus. C'était trop pour une enquête rapide; nous réduisîmes la liste à 264 mots latins, ce qui permettait d'interroger par écrit une classe entière en une heure, et, oralement, un sujet isolé en un quart d'heure. Un certain nombre d'établissements acceptèrent de proposer l'épreuve dans quelques classes: nous avons obtenu ainsi pour cette seule liste de mots les réactions de trois cents sujets environ. Le dépouillement attentif des résultats nous a permis, mieux que la pratique ordinaire de la classe et que des observations sur nos seuls élèves, d'apprécier objectivement la difficulté d'assimilation de certains types de mots et la gêne apportée à cette assimilation par ce que nous allons appeler des facteurs de confusion.

Avant d'aller plus loin dans cet exposé, nous voudrions mettre en garde contre la tentation d'expériences précipitées et de conclusions hâtives, comme il arrive quand le maître plonge ses racines dans un texte vivant" (Préface, p. 1): la base de son travail était en effet un recueil d'exercices destinés à la Sixième dans une collection alors très en vogue. Mais fallait-il donc imposer l'étude de tous les mots latins sans exception susceptibles, à supposer que l'élève n'omît aucun exercice, de passer occasionnellement sous ses yeux ?

aime sa tâche et se fait l'apôtre de méthodes neuves. Cette enquête avait été précédée du relevé et de l'analyse de plus de cinq cents cas de confusion; nous avons, pendant une dizaine d'années, pratiqué des épreuves de vocabulaire à d'autres fins, dans lesquelles nous notions, sans attribuer alors à certains points de ces relevés l'importance que la question méritait, le nombre des confusions commises. Ce travail préalable nous avait paru mettre en évidence des facteurs de confusion dont une enquête élargie devait permettre d'apprécier l'importance relative.

Deux mots peuvent d'abord être confondus tout simplement pour avoir été appris ensemble, dans une même liste de mots, comme fides ou spes et res publica, dans un même exemple de grammaire, ou à l'occasion de la lecture d'un passage où tous deux figuraient. Ainsi on demande à un élève comment se dit en latin chagrin, il propose conficior, parce qu'il a retenu l'exemple de syntaxe maerore conficior (je suis accablé de chagrin); ou encore un élève traduit haud par loin, en se souvenant de l'expression haud procul (non loin). Ce facteur de confusion est difficile à apprécier: il faut savoir dans quelles conditions les mots confondus ont été appris, ce qui n'est pas toujours possible.

Les mots se confondent ensuite en raison de rapport de sens et de ressemblance de pure forme. Les rapports de sens sont l'appartenance à un même groupe d'images, la synonymie, l'antonymie, l'accouplement. Voici des exemples. Le nom fraus est traduit par "vol", "effronterie", en raison de l'idée générale de tromperie qu'il comporte: même complexe d'images. Par synonymie, nous n'entendons pas ici le rapport de sens qui rapproche deux mots comme les verbes jubere et imperare susceptibles d'être employés l'un pour l'autre, mais une assimilation faite par l'élève de deux mots qu'il substitue abusivement l'un à l'autre, par exemple sperare (espérer) rendu par "désirer", ou lacrima employé pour dolor: ce sont des à peu près faute de mieux. L'antonymie est peu courante, mais frappe davantage: elle rapproche, par exemple, aperire (ouvrir) et claudere (fermer), invenire (trouver) et quaerere (chercher),

et fait traduire emere (acheter) par "vendre" (mais jamais vendere par "acheter", la réversibilité est rendue impossible par la forme du verbe français correspondant "vendre"). Enfin il arrive que deux mots sont étroitement associés l'un à l'autre et constituent ce couple dans lequel Henri Wallon veut voir l'élément primitif de la pensée (44); l'exemple le plus fréquent est peut-être dans nos observations celui du couple lupus-vulpes, la confusion apparaît même dans les versions et les thèmes, et produit par fusion les barbarismes vulpus et lupes.

Les ressemblances de pure forme sont de caractère très divers. Deux mots se ressemblent par le fait qu'ils appartiennent

(44) H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, t. I, chap. III: Les structures élémentaires. H. Wallon et Eug. Evart-Chmielniski, Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets, P.U.F., 1951, p. 61-62. Nous faisons toutefois quelques réserves sur la manière d'interpréter les faits et sur certaines conclusions. Par exemple, quand un enfant dit que le vent, "c'est les arbres", et que l'auteur dit que "l'identification n'est pas douteuse", elle nous paraît douteuse, puisque le même enfant a répondu d'abord : "C'est les arbres", à la question: "Comment sais-tu qu'il y a du vent ?" (P. 55-56 du premier des deux ouvrages cités.) N'est-il pas plus juste de parler d'une participation de ces éléments entre eux dans la pensée syncrétique de l'enfant, participation poussée parfois jusqu'à la confusion ? (Voir même ouvrage, p. 52.) Les termes antonymes, dont nous venons de parler, constituent des couples d'une espèce particulière; H. Wallon cite les couples dormir-éveiller, jour-nuit, clair-noir (même ouvrage, p. 291). De tels couples ne sont ni universels ni déterminés: une enquête sur plusieurs milliers de sujets a montré que, par exemple, au mot table proposé comme stimulus, un enfant sur trois (9-12 ans) répond manger, près d'un adulte sur trois répond chaise, etc. (Robert S. Woodworth Psychologie expérimentale, traduction d'après la 4^e édition américaine par Dr André Ombredane et Irène Lézine, P.U.F., 1949, p. 466-474)

à la même famille étymologique, comme amittere et omittere, alors qu'ils peuvent exprimer des idées contraires, comme abire et adire, afferre et aufferre. La ressemblance peut être fortuite, ou telle que l'élève ne pourrait la justifier par l'étymologie: servare est traduit comme servire. Elle joue beaucoup entre mots latins et mots français: vis est traduit par "vice", amittere par "amener", rogare par "regarder", etc.; les mots vitium, adducere, adspicere, ont été appris, il y a donc confusion, mais cela va jusqu'à l'invention quand esurire (avoir faim) est traduit par "sourire", "surmonter" (sur-ire), ou "essuyer". La ressemblance avec un mot d'une autre langue étrangère apprise par le sujet explique certaines confusions curieuses: lex est traduit par "jambe" (en anglais leg), adspicere par "parler" (en anglais to speak); nous trouvons en thème arma pour "bras" (en anglais arm), unde pour "sous" (en anglais under), mundus pour "bouche" (en allemand Mund), etc.

Un caractère enfin frappant de la plupart des confusions, c'est que deux mots se confondent généralement entre eux à l'intérieur de la catégorie grammaticale dont tous deux font partie, un nom avec un nom, un adjectif avec un adjectif, un verbe avec un verbe, un mot invariable avec un mot invariable. Cela est sensible quelle que soit la langue. Mais la chose est plus frappante avec les mots latins: ils se confondent plus volontiers entre noms de la même déclinaison, adjectifs de la même classe, verbes de la même conjugaison; il va sans dire que l'appartenance de deux mots latins au même groupe grammatical entraîne ordinairement quelque ressemblance de forme, mais cette minime ressemblance ne suffit pas à expliquer la confusion par exemple de parere et sedere.

Certains cas échappent à l'analyse: on n'expliquera jamais tout. Ainsi nous ne voyons pas pourquoi tel élève, dans une interrogation, a traduit tum comme nemo, praebere comme inventire, poeta par "collection", etc. Ces cas restent peu nombreux (quelque 3 % dans notre enquête).

Ainsi donc, voilà dix manières dont une confusion peut être sollicitée. Récapitulons: 1. deux mots latins sont con-

confondus pour avoir été appris ensemble; 2. ils appartiennent à un même complexe d'images; 3. ils sont traités comme synonymes par à peu près; 4. ils sont antonymes; 5. ils constituent un couple; 6. ils sont rapprochés par l'étymologie; 7. ils se ressemblent fortuitement; 8. le mot latin ressemble à un mot français par lequel l'élève le traduit; 9. il ressemble à un mot d'une langue étrangère, et l'élève lui donne le sens de ce mot étranger; 10. les mots latins confondus appartiennent au même groupe grammatical, même déclinaison, même conjugaison, même catégorie d'adverbes, etc.

Mais comment déterminer quelle cause a été efficiente dans une confusion constatée? Généralement, surtout si une confusion est fréquente, plusieurs facteurs jouent: elle est surdéterminée. Par exemple, similis et facilis sont confondus: ils ont été appris ensemble et appartiennent à un même groupe d'adjectifs dont le superlatif est irrégulier; on peut ajouter évidemment une ressemblance due à l'identité de leur suffixe. De même cena et cibus: rapport de sens, initiale identique suivie du même nombre de syllabes. Autre exemple: laetitia est traduit par "larme", par confusion avec lacrima; ce sont les deux noms de même déclinaison, qui ont une certaine ressemblance (laetitia et lacrima ont les éléments la - i - a communs), et que rapproche leur sens dans un même complexe d'images, avec une sorte d'antonymie. Dans le décompte que nous allons faire, nous noterons deux ou trois, voire quatre facteurs de confusion mis en cause, et nous attribuerons à chacun d'eux une même part d'influence, non pas en divisant le nombre de cas de confusions constatées par le nombre de facteurs reconnus, ce qui serait arbitraire, et supposerait que nous les avons tous reconnus et jugés égaux, sans omission d'aucun, mais en admettant pour chacun qu'il a pu être déterminant. Pratiquement, une confusion a été notée sur un tableau; en face, dix colonnes, où nous avons porté une ou plusieurs fois le nombre qui correspondait à sa fréquence constatée. Le total obtenu au bas de chacune des dix colonnes comparé au total des confusions constatées permet d'apprécier l'influence maximum possible du facteur correspondant. C'est plus simple, plus pru-

dent et plus réaliste qu'une arbitraire répartition d'influence: procéder autrement serait supposer le problème résolu.

Voici quelques exemples des confusions ainsi relevées. Ce qui ressort tout de suite, c'est que les confusions les plus tentantes relèvent de plusieurs facteurs: les causes, ainsi, qui expliquent une confusion, ne s'excluent pas, mais se renforcent.

Exemple n° 1	Facteurs de confusion:									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<u>proelium</u>										
récompense	?						8			8
guerre			3							3
danger		3					3			3
place forte		2								2
armée		2								
troupe		1								
renfort		1					?			1
secours		1					1			1
courage		1								
combattre		1				1				
ciel							1			1
conseil							1			1
pré							1			1
nuage							?			1
joie							?			1
châtiment				1			1			
d'abord							1			
premier							2	2		
Totaux:	?	12	3	1	-	1	19	2	-	23

Remarques. - La confusion la plus courante est celle de proelium et de praemium; elle explique en partie celle de proelium avec poena, antonyme de praemium. Confusions courantes avec bellum et d'autres termes qui font partie d'un vocabulaire militaire, oppidum, exercitus, copiae, subsidium,

auxilium, virtus...; peut-être l'élève qui a traduit par "combattre" savait-il le verbe proeliari. Confusions dues à la ressemblance de proelium avec les mots caelum, consilium, (le suffixe -ium pourrait être regardé comme un élément de ressemblance avec d'autres mots, subsidium, gaudium, ainsi que la consomme l avec nubilum), pratum, primum, et avec le français "premier"; mais, pour ce dernier, on retrouve en sous-jacence, l'influence de praemium, traduit, lui, dans cette enquête, trente-quatre fois par "premier" (plus d'un sujet sur dix). Quels mots, parmi ceux qui ont suscité ces confusions, ont été appris en même temps que proelium ? Il est difficile de le dire. Mais, dans une autre expérience, nous demandons à 48 élèves de Sixième, qui ont appris ces deux noms, praemium, puis proelium, à des moments sensiblement différents, la traduction de cinq noms français, dont "combat" et "récompense". Le résultat est que ces deux noms sont à peu près également sus, 24 et 22 fois; on trouve 6 fois proelium pour traduire "récompense", 4 fois praemium pour traduire "combat", mais aucun sujet n'a fait la double confusion: les confusions commises montrent chacun des deux termes associé pour son compte à une série d'autres conformément à des lois générales, sans pour cela que soit constitué automatiquement un **couple réversible**. Si l'on regarde avec quels mots ont été appris d'une part praemium, d'autre part proelium, on trouve une fois sur quatre seulement que le mot avec lequel la confusion a eu lieu faisait partie de la même liste : proportion faible, parce que les élèves ont encore appris très peu de mots; les facteurs les plus importants sont ailleurs.

Exemple n° 2

Facteurs de confusion:

<u>vulpes</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
loup					16		16			
louve					1		1			
mouton		1			1					1
troupeau		2						2		
rusé		1								
aigle		1								
visage							1			
blessure							1			
blessé							1			
voleurs		1					1	1		
montagne							1	1		
regard										
remords										
venu								1		
Totaux :	?	6	-	-	18	-	22	5	-	1

Remarques. - Vulpes et lupus constituent un couple typique, de là une confusion fréquente par interversion des termes; mais aussi ces deux mots ont au moins quatre lettres communes. On trouve aussi, en sens ME, "loup" traduit par vulpes, mais c'est bien plus rare que la traduction de vulpes par "loup". Un complexe d'images autour de vulpes fait apparaître "mouton" (amené par lupus et probablement pris pour synonyme de "brebis", ovis), "troupeau", "aigle" (espèce de rapace), et même "voleurs"... Ressemblance de vulpes avec vultus, vulnus, fures (-u-es) et "montagne" (les Alpes), avec "regard" et "remords" qui ressemblent à "renard": on soupçonnerait quelque tricherie, mais cela n'est pas prouvé: le cas est classique du sujet qui veut évoquer un mot, surtout un nom propre, et ne parvient à énoncer qu'un mot d'une forme voisine (par exemple, en cherchant à évoquer le prénom oublié de Monge, on dira Edouard au lieu de Gaspard); et nous avons trouvé des confusions identiques de ce type chez des sujets qui n'ont pu communiquer: aquila (aigle), traduit par "faible"; timere (craindre), traduit par "vaincre". Nous avons pu même surprendre en train de se produire des confusions en amalgame, deux mots occupant simultanément le champ de conscience et se fondant pour faire surgir un troisième: "faim" et "soif", d'où "soin"; "flotte" et "craintif", d'où "plaintif". L'initiale identique de vulpes et de "venu" est la seule explication de la dernière confusion notée.

Exemple n° 3

Facteurs de confusion:

<u>ducere</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
commander						25				
ordonner						3				
gouverner						1				
conduire, agir	?		1							1
combattre		2								
enseigner							3			
apprendre							2			2
dire	3						3			3
souffrir							1			
devoir							1			
dicter								1		
raconter			1				1			
tenir								?		
prendre								?		?
Totaux:	3	2	2	-	-	29	11	1	-	6

Remarques. - Les confusions "commander", "ordonner", "gouverner", s'expliquent par dux au sens de "chef"; de même "combattre" (action militaire). Les confusions "enseigner", "apprendre", "dire", "souffrir", "devoir", s'expliquent par la ressemblance de ducere avec docere, discere, dicere, dolere, debere (noter l'importance de l'initiale d-, le rôle du -c-); de plus ducere et dicere ont été appris ensemble (impératif irrégulier duc et dic). On peut voir dans la traduction "conduire, agir", une synonymie par à peu près, et peut-être agere a-t-il été appris en même temps que ducere. Parmi les trois dernières confusions, "raconter" s'explique par dicere, lui-même traité comme synonyme de narrare. Presque tous les verbes latins confondus avec ducere (capere, tenere...) ont le même nombre de syllabes et un infinitif présent en -ere; c'est ce qui rattache tenere et capere à ducere (noter le c commun à ducere et capere).

Exemple n° 4 :

Facteurs de confusion:

<u>semper</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
souvent	?	23					23			23
jamaïs				1						1
maintenant										1
ensuite										1
aussitôt						1				1
après										1
ensemble						1	1			1
seulement						1				?
mieux										?
saint							?	1		
puissant								1		
parole										
Totaux:	?	23	-	1	-	3	24	2	-	29

Remarques. - La confusion de semper avec saepe et sa traduction par "souvent" sont favorisées par un certain rapport de sens, une ressemblance de forme, et l'appartenance à une même catégorie grammaticale (deux adverbes de temps). Mais saepe, lui, dans cette enquête n'est que six fois traduit comme semper: l'identité de la consonne initiale de saepe et de "souvent" facilite la traduction exacte de saepe, et défavorise semper. Ainsi, contrairement à ce qu'on pourrait penser, semper est, pour les élèves, plus difficile à fixer que saepe. Notons, du reste, que, là aussi, la confusion ne se retourne pas, si ce n'est très rarement, chez un même sujet: celui qui a traduit semper par "souvent", ne traduit pas pour cela saepe par "toujours" (ou "toujours" par saepe); ce sont plutôt, quand il y a traduction, d'autres confusions qui apparaissent. Cette remarque est très générale. Ainsi les adverbes mox et statim, liés en particulier par leurs correspondants français "bien-tôt" et "aussi-tôt", les verbes antonymes terrere et timere, jubere et parere, constituent des couples et les confusions sont fréquentes, mais le retournement, qui ferait de la confusion un système fermé sur lui-même dans la

mémoire d'un même sujet, ne se constate que très exceptionnellement. Les autres confusions citées ici à propos de semper se font principalement avec des adverbes de temps: nous ne pouvons dire dans quelle mesure ils ont été appris ensemble. Remarquons que simul, statim, solum, commencent, comme semper, par un s (ainsi que sanctus). La traduction de semper par "saint" et par "puissant" tient à une vague ressemblance avec le mot français. Nous ne voyons pas d'explication à la dernière confusion citée ("parole").

Cette enquête, menée en deux fois, avait donc porté sur 264 mots et 300 sujets, qui, en général, achevaient la Cinquième; les ~~taux~~ qu'elle a permis de calculer, destinés à mettre en évidence l'importance relative des diverses causes de confusion, ont fait état de 9.760 cas de confusions notées: on voit ainsi que 12 % des réponses ont été des confusions. Ce pourcentage montre bien l'intérêt de la question: il y a eu presque autant de confusions que de blancs (absence de réponse).

Par la suite, nous avons pratiqué dans les classes encore un bon nombre d'interrogations de vocabulaire latin et avons étudié de près, de la même manière, les confusions commises; il s'agissait généralement d'autres mots. La comparaison va donc permettre de confirmer ou d'infirmer ces résultats, et de chercher si les mêmes facteurs gardent la même importance au cours des années suivantes.

Voici d'abord un tableau où il est fait état de l'enquête menée en deux fois sur 300 sujets au moyen de la liste de 264 mots; les pourcentages indiquent dans quelle mesure, pour expliquer les confusions commises, chacun des dix facteurs définis plus haut peut être invoqué.

Facteurs de confusion entre mots latins:	Importance de ces facteurs dans les résultats de l'enquête.	
	1 ^{re} partie (225 sujets)	2 ^e partie (75 sujets)
1. appris ensemble:	6,0 %	4,1 %
2. relevant du même com- plexe d'images:	16,3	12,7
3. traités comme synonymes:	8,3	8,9
4. antonymes:	} 1,8	1,8
5. formant couples:		
6. ayant entre eux une res- semblance due à l'éty- mologie:	16,2	13,9
7. ayant entre eux une res- semblance fortuite:	32,4	31,3
8. ressemblant à un mot français proposé comme traduction:	44,5	48,3
9. ressemblant à un mot an- glais, etc.:	0,4	0,5
10. appartenant au même groupe grammatical:	24,2	21,3

Ce qui est tout de suite frappant, c'est la similitude des résultats obtenus à deux ans d'intervalle avec des sujets différents. On peut donc penser qu'il y a là de quoi apprécier objectivement l'importance relative des facteurs de confusion. Ajoutons qu'une étude, évidemment moins poussée, du vocabulaire grec, allemand, anglais, espagnol, nous a montré que, mutatis mutandis, les lois suivantes sont générales.

a) Mots appris ensemble.

Il est difficile de dire quels mots ont été appris ensemble. Cela ne peut se faire qu'avec des élèves qu'on suit et dans les premiers temps de leurs études; mais alors justement

le nombre des groupes de mots appris est réduit, ce qui grossit l'apparente importance de ce facteur. Quoi qu'il en soit, son importance, certainement mal dégagée dans notre enquête, est plus réduite que nous ne l'avions pensé, et ne cesse de décroître au cours des études. On ne confond pas deux notions parce qu'on les a acquises ensemble, mais parce qu'elles avaient en outre entre elles certaines affinités, et que la première n'était pas fixée quand on a voulu appréhender l'autre. En fait, dans certaines interrogations portant sur des mots appris à l'occasion de la lecture de textes élémentaires, non dans des listes établies où soit le caractère grammatical des mots, soit le sens, commande le groupement, nous n'avons trouvé aucune confusion entre mots appris dans la même page.

b) Confusions relevant d'un rapport de sens.

Les mots se confondent fréquemment dans le même complexe d'images qu'ils suscitent. Un mot latin à traduire remue chez les sujets un monde de souvenirs et d'images; à partir d'un certain moment, il n'est plus lié à un mot français, mais à un complexe. La réponse ne sera pas nécessairement tel mot qui lui a été d'abord associé, mais quelque autre en rapport avec ce mot. Ainsi se tiennent proelium-oppidum-auxilium, qu'unissent sans doute une désinence commune et l'appartenance à une même catégorie grammaticale, mais aussi proelium-exercitus, dux-legatus, etc. Si l'on groupe ensemble les mots confondus pour cette raison et ceux qui sont traités comme synonymes, on verrait qu'une confusion sur quatre ou cinq peut s'expliquer par là. En revanche, la confusion de deux mots antonymes ou constituant un couple, malgré quelques cas curieux, semble une rareté. Mais les mots n'ont pas tous des antonymes, l'antonymie n'est pas vraiment mise en valeur dans notre enquête, et il ne faudrait pas conclure à l'insignifiance de ce facteur de confusion: l'expérience du thème et de la version invite à la prudence. Quoi qu'il en soit, toutes les influences qui tiennent au rapport de sens des mots entre eux n'expliquent qu'une confusion sur quatre: le plus important facteur de confusion est ailleurs.

c) Confusions produites par une ressemblance formelle.

C'est ici l'influence apparemment la plus forte: près d'une confusion sur deux peut s'expliquer par le fait que le mot latin ressemble, soit pour des raisons étymologiques, soit plus souvent par pur hasard, à un autre mot latin, ou encore parce que le mot latin ressemble à un mot français, qu'il y ait ou non quelque rapport étymologique entre eux: ce sont des rapprochements fantaisistes de ces "faux amis" ~~contre~~ lesquels on ne cesse de mettre en garde. La ressemblance du mot latin avec un mot français, de même qu'elle est le plus sûr facteur de réussite dans les cas où elle est favorable, est la cause la plus déterminante de confusion quand elle n'est plus qu'un piège. Le sujet est hanté par le mot français qui présente avec le mot latin quelque analogie externe. Qu'on ne s'en scandalise pas, cela est naturel: tout mot nouveau, toute connaissance nouvelle, tend à s'intégrer dans l'ensemble de notre acquis ancien; sans ce déclenchement spontané de mécanismes d'intégration, nos connaissances ne constitueraient peut-être jamais un système cohérent. Mais ici le sujet, incapable d'utiliser l'étymologie rationnellement, tombe dans le panneau, et cela d'autant plus que les mots latins qui ressemblent à leurs correspondants français sont nombreux, et que beaucoup de mots latins évoquent tout naturellement un ou plusieurs mots français issus d'eux. N'exagérons pas cependant: notre enquête a porté sur des mots détachés de tout contexte; il est vraisemblable que certaines confusions (par exemple vitare, traduit par "vivre", à la suite de vita, près de deux fois sur trois) ne se produiraient pas dans un texte. Quant à la ressemblance du mot latin avec un mot anglais, etc., c'est là une cause insignifiante d'erreurs: le vocabulaire latin et le vocabulaire de l'autre langue étudiée constituent deux systèmes distincts entre lesquels les interférences sont absolument exceptionnelles (45). Voilà qui

(45) L'expérience du thème fait penser que les mots les plus susceptibles d'être alors confondus ne figurent pas dans ceux qu'utilisait notre enquête. Ce sont des conjonctions

montre bien que la mémoire n'est pas une boîte où l'on conserverait des fiches, mais une activité mentale organisatrice. Il vaut la peine de le dire, car beaucoup de méthodes semblent s'en tenir à cette conception archaïque de son fonctionnement.

d) Appartenance au même groupe grammatical.

C'est là une cause importante d'erreurs: une confusion sur quatre ou cinq peut s'expliquer ainsi, et cela est particulièrement frappant pour les noms de la première déclinaison, pour les noms neutres en -um de la seconde, pour les verbes des deux premières conjugaisons. Comme nous l'avons dit, la terminaison renforce en effet ce facteur en ajoutant à ces mots, souvent du reste appris ensemble, tout particulièrement aux noms en -ium, une certaine ressemblance formelle (46).

(et et l'anglais and, sed et l'anglais but, aut et l'anglais or, et même quam, anglais than), des prépositions (in et l'anglais on, cum et l'espagnol cón, sine et l'espagnol sin), des adjectifs possessifs et numéraux (noster et l'espagnol nuestro, tertius et l'espagnol tercero), certaines formes du verbe "être" (l'anglais is et l'allemand ist au lieu du latin est, et naturellement des formes de l'espagnol ser), en somme des mots outils grammaticaux de la phrase. Ainsi, dans un thème donné en Cinquième, 9 sujets sur 64 ont traduit "ou" par or. Nous avons même entendu traduire oralement, en Cinquième, "j'ai dix ans", par I sum natus decem annos (l'analogie entre le tour latin et le tour anglais avait été soulignée au cours de la leçon). Mais on voit que, par sa forme écrite ou sa sonorité, le mot appartenant à une langue vivante mis à la place du mot latin ne crée ordinairement pas dans la phrase un disparate trop choquant. C'est pourquoi le mot espagnol cuándo, mis assez souvent pour quando dans une épreuve de Quatrième sur l'interrogation indirecte, n'était pas accentué.

(46) On peut comparer ces constatations avec ce que dit H. Wallon des effets du syncrétisme, contamination et digression. "Sur le plan sensori-moteur, l'assonance ou quelque

Nous avons donné à notre enquête toute l'ampleur que nous avons pu; cependant elle n'a porté que sur quelques trois cents sujets (dont plus de deux cent-cinquante achevaient l'année de Cinquième) au moyen d'une liste de 264 mots. Avant d'en tirer des conclusions pédagogiques, quelques sondages ultérieurs au moyen d'autres mots et dans d'autres groupes vont permettre de contrôler ces résultats, et, parfois, de les discuter. En dépouillant un bon nombre d'interrogations écrites de vocabulaire latin pratiquées de la Sixième à la Seconde, au cours des années suivantes, à l'occasion

analogie de structure peut entraîner soit la contraction de vocables voisins en un produit composite, soit la substitution au mot adéquat d'un autre qui détruit ou détourne le sens de la phrase. A ce genre de contamination répond la digression, où le passage d'un thème à un thème différent s'opère par suite de l'attirance qu'exerce entre deux mots leur ressemblance morphologique. [...] C'est aussi au niveau du sens que l'idée peut être altérée. Mais le sens est une large zone, faite dans ses couches inférieures d'ensembles verbaux dont les termes s'impliquent ou se commandent entre eux de façon quasi automatique, et graduellement, vers les niveaux supérieurs, de significations plus mobiles et plus librement adaptables aux intentions originales de la pensée. [...] Les erreurs de signification d'où sortent contaminations et digressions peuvent encore être dues, non au matériel du langage, mais aux notions ou images que le discours rapproche. Tantôt il y a simple rencontre de circonstances, d'objets ou de qualités, sans rapport essentiel de l'un avec l'autre, mais qui sont confondus ou substitués entre eux. [...] " (H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, 2 vol., tome I, p. 291.) "La digression est très souvent faite de réminiscences, où l'objet de la représentation s'efface devant la personne et où s'abolissent, au profit de l'instant présent, les cadres mnémoniques, les repères grâce auxquels les souvenirs gardent leur individualité. » (Même ouvrage, p. 295.)

d'épreuves générales, sur 546 sujets, nous avons analysé de même 2.233 confusions. Pour ces interrogations, les mots à traduire étaient tantôt des mots latins, tantôt des mots français. Les confusions, dans un sens et dans l'autre, obéissent-elles sensiblement aux mêmes lois ? Voici les pourcentages obtenus.

Facteurs de confusion entre mots latins:	Importance de ces facteurs dans les interrogations:	
	en sens EM	en sens ME
1. appris ensemble:	18,9 %	22,7 %
2. relevant du même complexe d'images:	21,7	29,9
3. traités comme synonymes:	10,5	15,7
4. antonymes:	2,2	4,6
5. formant couples:	0,4	0,2
6. ayant entre eux une ressemblance due à l'étymologie:	13,4	13,2
7. ayant entre eux une ressemblance fortuite:	38,1	30,6
8. ressemblant à un mot français (ou latin) proposé comme traduction:	26,1	16,7
9. ressemblant à un mot anglais, etc.:	2,3	2,6
10. appartenant au même groupe grammatical:	27,3	36,6

Il y a, entre ces deux séries de pourcentages du présent tableau, des variations; les plus fortes sont explicables: en sens EM, le facteur n° 8 joue évidemment beaucoup plus qu'en sens ME. Malgré ces variations, les pourcentages de confusions nées d'une tentative manquée de traduction dans

un sens et dans l'autre manifestent une suffisante analogie. Nous pouvons sans trop d'imprudence, semble-t-il, totaliser les confusions dans chaque catégorie. Avouons çà et là quelque surprise. Le pourcentage des mots confondus pour avoir été appris ensemble est fort grossi par rapport à celui de notre enquête précédente: c'est que nous interrogeons cette fois-ci des élèves pour lesquels nous savions généralement dans quel manuel ils avaient travaillé, nous pouvions donc dégager du maximum ce facteur de confusion. Tout en restant faible, le pourcentage des mots confondus avec un mot grec, anglais, allemand, espagnol, s'élève sensiblement: c'est que les élèves commencent tous une nouvelle langue ~~étrangère~~ à partir de la Quatrième (grec ou seconde langue vivante). Enfin ce sont là des épreuves généralement attendues plutôt que des interrogations par surprise: cela peut expliquer l'affaiblissement du pourcentage des mots confondus en raison de leur ressemblance phonétique avec un mot français.

Mais le résultat le plus intéressant, c'est ce que donne une confrontation de ces pourcentages entre les groupes de débutants, élèves de Sixième et de Cinquième, et les groupes avancés, élèves de Seconde. Négligeons provisoirement les "mots appris ensemble": au niveau de la Seconde, l'enquête devient illusoire; groupons les confusions en trois catégories:

a) mots confondus en raison d'un rapport de sens (même complexe d'images, synonymie approchée, antonymie et couple);

b) mots confondus en raison d'une ressemblance phonétique, étymologique ou fortuite, avec le mot latin proposé ou attendu;

c) mots appartenant à une même catégorie grammaticale (même déclinaison, même conjugaison, etc.).

Voici alors ce que nous trouvons:

Pour des sujets:	a	b	c
- de Sixième et de Cinquième:	39,1 %	49,9 %	36,6 %
- de Seconde:	50,7	42,3	28,8

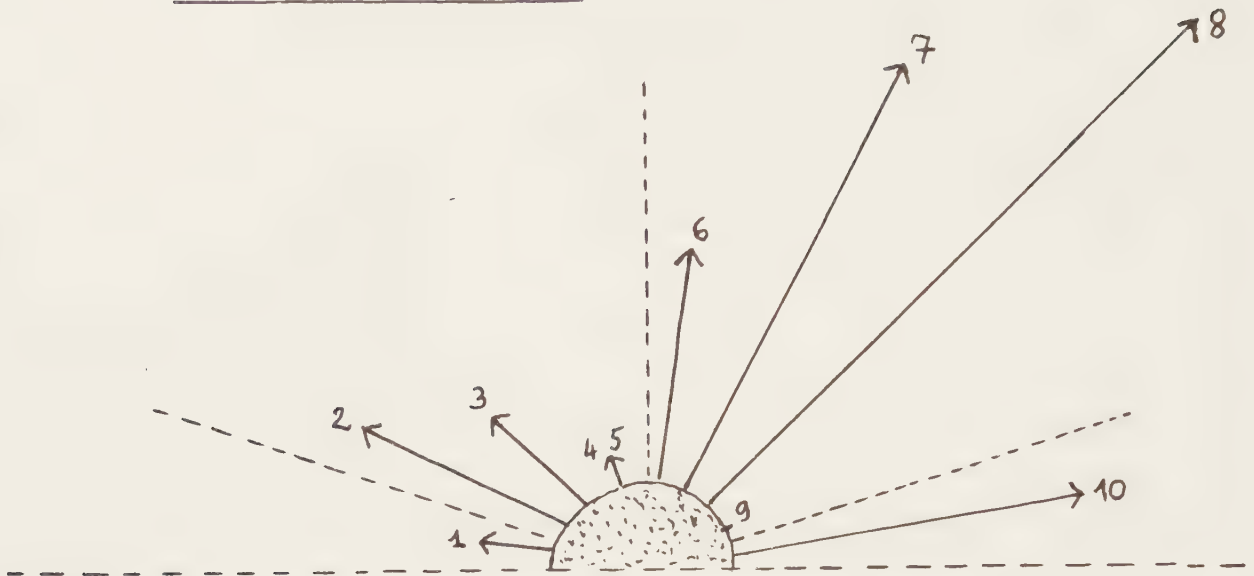
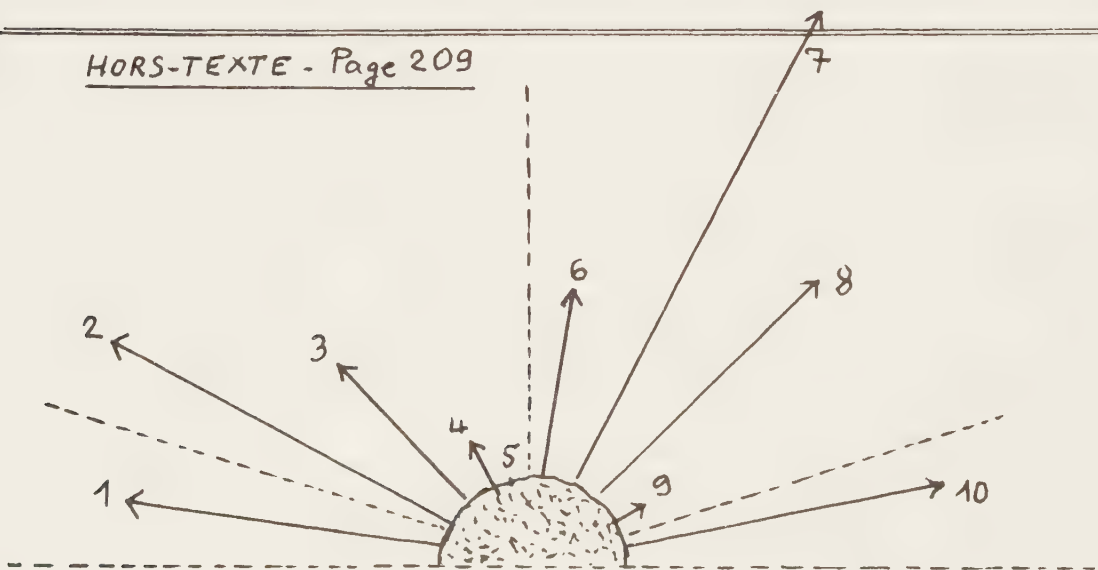


Schéma montrant comment, dans l'épreuve des 264 mots latins proposés à 300 sujets, le vocabulaire est sollicité par des facteurs de confusion: chacun des facteurs de confusion défini est symbolisé par une flèche de longueur proportionnée à son importance. Les facteurs n° 4 et 5 (réunis) et 9, intéressants en théorie, sont insignifiants.



Schéma, analogue au précédent, montrant comment, dans l'épreuve des 546 sujets interrogés sur un vocabulaire latin varié, ce vocabulaire est sollicité par des facteurs de confusion.

Une première constatation est patente, que nous faisons déjà avec des groupes plus réduits, et qui nous avait frappé: les débutants confondent les mots entre eux plutôt en raison de leurs ressemblances phonétiques; pour les sujets avancés, le premier facteur de confusion est l'appartenance des mots de par leur sens à un même groupe d'images. Le rapport des pourcentages a et b du tableau précédent est ainsi exactement inversé d'un groupe à l'autre. C'est un trait de croissance mentale (47).

Une seconde constatation, c'est la variation du dernier facteur, l'appartenance des mots confondus entre eux à la même catégorie grammaticale. Ce facteur décroît. Voici même son taux de classe en classe:

	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième	Seconde
Taux:	44,7	34,0	35,3	32,8	28,8

Cette variation est intéressante. Elle met en évidence que le mot appris se dégage de plus en plus de la "liste" dont il faisait partie, liste de "mots à savoir", qui est souvent une liste de mots groupés, au moins en Sixième, et encore au-delà pour certains mots, d'après l'appartenance à une même catégorie grammaticale. Cela permet d'induire que le facteur de confusion "mots appris ensemble" doit perdre lui aussi de son importance avec le temps; une simple contiguïté occasionnelle, si rien ne la renforce, n'est qu'une éphémère et faible cause de confusion: cela ressort d'interrogations portant sur des mots appris uniquement à l'occasion de la lecture de textes (48).

(47) Cette constatation est en parfaite concordance avec une observation précédemment faite dans le présent chapitre: voir la note 38.

(48) Par exemple, dans les textes de notre Collection pour débutants "Doceo narrando - disces legendo" (Les Editions de l'Ecole, Paris): le vocabulaire figure en regard

Dans cette série d'épreuves, nous demandions autant de mots ordinairement ~~en sens~~ EM qu'en sens ME. Nous avons vu que la nature des confusions commises dans un sens et dans l'autre était comparable. Mais il n'en est pas de même de leurs totaux. Quelle que soit la valeur de p , défini plus haut, les confusions se présentent beaucoup plus nombreuses en sens EM qu'en sens ME. Lorsque nous avons établi une liste de 264 mots pour une enquête générale, nous n'avions pas encore bien dégagé cela, et, si nous demandions la traduction de ces 264 mots à partir du latin, c'est que nous pensions principalement au choix d'un vocabulaire destiné à la lecture des textes à partir de la Quatrième. Cela nous permit de réunir ~~une~~ beaucoup plus grand nombre de confusions, car les enquêtes ultérieures nous ont paru mettre en évidence cette loi empirique de la répartition des confusions, indépendante de la valeur du rapport p défini plus haut : pour un même nombre de mots donnés à traduire dans l'un et l'autre sens, les confusions se produisent en sens ME et en sens EM dans un rapport variant généralement de $1/2$ à $3/4$, c'est-à-dire qu'elles sont toujours notablement plus nombreuses en sens EM qu'en sens ME, cela quel que soit l'âge des sujets que nous avons observés.

Le tableau suivant permet de vérifier cette loi de la répartition des confusions. Il s'agit uniquement d'épreuves dans lesquelles on demandait aux sujets autant de mots français en sens EM que de mots latins en sens ME, et de difficulté estimée équivalente, mais, dans la mesure où nous avons pu le faire, nous l'avons trouvée encore vérifiée pour le grec et les autres langues vivantes, allemand, anglais, espagnol.

des textes à lire, et les mots paraissent dans l'ordre qu'impose la lecture. Des interrogations sur les mots ainsi appris montrent que ce facteur de confusion est très faible.

Totaux des confusions observées:	C l a s s e s d e				
	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^e et 1 ^{re}
- en sens ME:	1228	767	295	608	219
- en sens EM:	1992	1158	557	1067	335
Rapport:	0,61	0,66	0,52	0,57	0,65

En totalisant, on trouverait pour rapport 0,61 . Or ce rapport est celui où nous a paru tendre justement le rapport p que nous avons si longtemps étudié plus haut. Est-ce une coïncidence ? Il y a, de fait, une relation entre cette tendance moindre à commettre des confusions en sens ME et la plus grande difficulté à évoquer le mot dans ce même sens. Les mots de la langue étrangère ne constituent pas un système aussi bien lié et ne sont pas aussi bien notre chose que ceux de notre langue maternelle : à l'apparition du mot étranger à traduire, nous tenterons toujours de dire quelque chose, et cela en nous efforçant de situer le mot dans un groupe de souvenirs (série de mots appris dans telle leçon) ou d'évoquer un mot de notre langue maternelle auquel il fait songer (principalement par une ressemblance formelle); en sens inverse, nous nous efforcerons de retrouver ou de reconstruire le mot étranger, ce sera souvent imparfaitement, et, à la place de ce correspondant, nous aurons plus difficilement un autre mot à proposer, un terme ayant quelque rapport de sens avec celui que nous ne pouvons évoquer, un synonyme plus ou moins forcé. Ces deux opérations, qui aboutissent chacune à certaines confusions, sont inégalement réalisables. L'étude des confusions jette donc aussi quelque lumière sur le petit problème de la "pente".

IV. CONCLUSIONS PEDAGOGIQUES.

Quels sont donc, d'après ces enquêtes et ces relevés, les mots latins les mieux sus ?

Si nous les distinguons d'abord d'après leurs catégories grammaticales, une constatation semble vraie: les noms sont mieux sus que les autres sortes de mots. Dans l'épreuve qui nous a permis une large étude des confusions, la liste de 264 mots comprend 147 noms; les sujets de Cinquième en ont exactement traduit 80,09 % contre 69,69 % des adjectifs, 67,64 % des adverbes, 65,83 % des verbes. Et, si nous tentons de distinguer noms concrets et noms abstraits, les premiers ont été bien traduits dans la proportion de 82,2 % , les seconds dans celle de 75,9 % (49). Ces pourcentages (et nous en trouvons d'analogues dans plusieurs autres épreuves moins étendues) semblent prouver que le nom est plus aisément retenu que les autres mots: ainsi l'enfant commence par nommer les choses avant de pouvoir exprimer leurs relations. Au reste, remarquons qu'il ne s'agissait ici que de donner une traduction des mots latins; dès qu'on demande leurs caractères grammaticaux, genre et déclinaison du nom, temps primitifs des verbes, valeur précise des "mots invariables" et conditions de l'emploi de certains d'entre eux, prépositions notamment, ces exigences font sensiblement baisser la proportion des mots estimés sus. Voici, par exemple, une interrogation qui a porté sur quarante mots avec vingt-neuf élèves (filles) de Quatrième.

(49) Le départ entre noms concrets et noms abstraits, dans une épreuve non conçue pour étudier l'importance de cette distinction, est parfois malaisé: c'est parfois l'emploi qu'on en fait qui rend le nom abstrait ou concret. Mais nous avons déjà noté la différence au début du présent chapitre.

Espèces de mots:	Proportions de ces mots sus:		Diffé- rences
	a) pour le sens seulement.	b) pour le sens avec les caractè- res grammaticaux.	
- noms (*):	81,3 %	67,9 %	13,4 (*)
- adjectifs:	75,5	69,6	5,8
- verbes:	73,7	63,4	10,3
- mots inva- riables:	72,4	60,3	12,0

(*) Si l'on ne tenait pas compte des erreurs de genre qui ont entaché dans cette épreuve la connaissance de ces noms, la différence des pourcentages ne serait pour eux que de 4,8 % : là gît une difficulté particulière.

Mais ces différences ne sont pas, on le voit, extrêmement accusées. Les mots, véritablement les mieux sus, en particulier dans l'épreuve qui a porté sur trois cents sujets, ce sont d'abord les mots latins qui ressemblent aux mots français auxquels ils correspondent: ainsi longus (long) l'emporte sur latus (large), et lumen sur lux, etc.; sperare (espérer) est bien su, mais spes (espoir, espérance) l'est beaucoup moins, car il évoque moins le nom français et tend à se confondre avec species (apparence). Ainsi un élève français saura plus vite le nom de la lune en latin qu'en anglais, et ~~retiendra~~ peut-être plus aisément great que magnus. Les noms les mieux sus ~~sont~~ ensuite des mots extrêmement courants, dare, caput, domus, etc., ou rendus familiers par leur emploi comme modèles grammaticaux traditionnels. Enfin des mots qui ont paru dès les premières notions de latin proposées aux élèves, par exemple des noms de la première déclinaison comme agricola, nauta, etc., ou qui ont frappé en raison d'une résonance émotive ou d'un intérêt personnel: tel élève paresseux, dont le prénom est Jean-Claude, a été frappé par le sens des mots latins claudus et

claudicare, expliqués à propos du verbe français clocher rencontré dans une fable de La Fontaine: "C'est grand'honte qu'il faille voir ainsi clocher ce jeune fils..." (50) Du coup, quelque temps après, il traduit claudere par "boîter": on voit la confusion, mais aussi le souvenir du mot qui a intéressé.

Les moins sus, par contre, ce sont les mots latins dont la forme impose l'image d'un mot français qui n'est pas leur correspondant: vetus, parare, rivus, évoquent respectivement "vêtu", "parer", "ri/ve"... Ensuite ceux qui prêtent à des confusions avec d'autres mots latins: tels cepi et coepi, saepe et semper, tamen et tandem, spes et species, proelium et praemium, le second cité chaque fois moins su que le premier des deux; vita (vie), traduit exactement, incite à confondre vitare (éviter), présenté aussitôt après, avec vivere (vivre). Nous ne parlons évidemment pas de mots rares: notre enquête n'a porté que sur des mots si courants qu'on voudrait les croire connus de tout élève admis en Quatrième: de fait, ils l'étaient dans une proportion de près de 75 %.

Notre conclusion pratique ne sera tout de même pas qu'il ne faut enseigner aux élèves que les mots qui s'impriment sans effort dans leur mémoire. On a écrit, en recensant tel de nos ouvrages pour l'enseignement, que nous visions à mettre le latin à la portée des élèves en satisfaisant leur goût du moindre effort (51). "Economie des efforts n'est pas synonyme de recherche du moindre effort, avons-nous répondu ailleurs (52), comme certains ont paru le croire, mais re-

(50) La Fontaine, Fables, III, 1 (Le meunier, son fils et l'âne).

(51) J. Marouzeau, dans la Revue des Etudes latines, 35^e année (1957), p. 488-489.

(52) Dans la Préface de nos Textes latins pour les classes de Quatrième et de Troisième, Les Editions de l'Ecole, Paris, 1959, p. XIV (en note).

cherche du meilleur rendement de l'effort afin de pousser plus loin. Croit-on que la fin d'une recherche pédagogique soit l'affaiblissement de la volonté ?" Ici, par exemple, notre intention n'a pas été de réduire à un minimum dérisoire le vocabulaire exigible de sujets à admettre en quatrième, mais de déterminer quelles exigences sont raisonnables, comment on peut accroître le rendement de l'effort des élèves, quelles erreurs affaiblissent ce rendement. Cette étude faite des possibilités réelles des élèves, nous serons en droit d'être exigeants. L'étude en particulier des fautes commises est extrêmement instructive. Les erreurs des élèves médiocres ne sont pas, en effet, d'un type essentiellement différent de celles qu'on trouve çà et là chez les meilleurs sujets. Voilà pourquoi nous avons analysé avec tant de soin les confusions commises; là où le faible a décidément achoppé, le fort a rencontré un obstacle à surmonter.

On a beaucoup parlé de l'épineuse question du vocabulaire latin. On a publié là-dessus de nombreux ouvrages: pratiques ou non, l'expérience seule doit permettre d'en juger. Encore faut-il observer que toute méthode pédagogique peut se targuer de succès: il n'y a pas de méthode pour "désapprendre". Ce ne sont donc pas ses seuls succès immédiats qui démontrent la valeur d'une méthode; ce sont eux, mais aussi toute l'orientation générale imprimée à l'esprit de l'élève et ses possibilités accrues de progrès ultérieurs, et cela ne se constate qu'au cours des années suivantes, et les influences sont si nombreuses, si complexes, et le terrain sur lequel elles s'exercent est si peu neutre, que rien n'est plus malaisé à apprécier que la valeur en soi d'une méthode pédagogique. Revues pédagogiques, créateurs de manuels, professeurs, instructions officielles, prônent telle ou telle manière d'apprendre des mots d'une langue étrangère; et ces travaux révèlent généralement plutôt une certaine pratique de la classe qu'une véritable recherche pédagogique. Leurs auteurs énoncent de justes considérations sur la nécessité de savoir des mots pour lire les textes: c'est

là enfoncer une porte ouverte. Ce que nous voulons savoir, c'est quels mots il faut apprendre et par quel moyen. Quand tel affirme ensuite que la meilleure méthode est celle que lui préconise, nous voudrions une preuve: l'expérience de dix ou vingt années d'enseignement, c'est un argument; cela mérite considération et respect, mais c'est peut-être routine plus qu'expérience, et ce n'est pas une preuve péremptoire. La démonstration, c'est l'expérience systématique et contrôlable. Cette recherche expérimentale, nous l'avons tentée aussi large que nous avons pu; nous avons exposé comment et chacun pourra refaire nos expériences et les discuter; c'est là, croyons-nous, le propre d'un travail de caractère scientifique. Et c'est pourquoi nous oserons à présent proposer quelques conclusions pédagogiques.

On enseigne couramment le vocabulaire latin en usant de quatre ou cinq procédés qu'on associe plus ou moins:

a) on groupe les mots par affinités grammaticales: noms qui se déclinent, verbes qui se conjuguent sur un même modèle, adverbes, prépositions, etc.; on ne peut guère faire autrement dans les débuts, dira-t-on sans doute, à moins d'enseigner du même coup plusieurs déclinaisons et plusieurs conjugaisons;

b) on groupe les mots par familles étymologiques: un verbe simple tel que ire, ses composés, comme exire, redire, des noms dérivés comme exitus, reditus, etc.; on pense qu'un mot isolé ne tient à rien et s'oublie vite, qu'un système de mots logiquement composé s'impose mieux à la mémoire;

c) on groupe les mots d'après le sens: la famille, la maison, l'activité morale, la vie militaire, etc., constituent ce qu'on appelle alors, en usant assez improprement du terme, des "centres d'intérêt";

d) on classe les mots à savoir dans l'ordre alphabétique: cet ordre est souvent celui qu'on adopte à l'intérieur d'un des groupes précédents, c'est celui qui facilite le plus une recherche;

e) plus récemment, enfin, on a été frappé de l'inégale fréquence avec laquelle se présentent les mots dans les textes: de là une tendance actuelle à enseigner le vocabulaire en commençant par ceux que les auteurs latins emploient le plus souvent, en finissant par ceux qu'ils emploient le moins, soit deux à trois mille mots en tout, en négligeant les moins usités (53).

Or nos observations précédentes rendent sensible qu'aucun de ces groupements n'est à recommander sans réserve, et les arguments par lesquels on les préconise sont discutables. Ainsi nous avons vu qu'un des principaux facteurs de confusion entre les mots est leur appartenance à une même catégorie grammaticale. Il n'est guère possible, dira-t-on, de faire autrement que d'enseigner dans une même leçon plusieurs noms d'une déclinaison donnée. Soit, et nous ajouterons qu'en fait, comme notre relevé l'a démontré, ainsi que d'autres constatations, ce facteur de confusion tend à s'affaiblir. Mais le risque doit être apprécié. S'il n'y en a presque aucun de voir confondus agricola et nauta, aedificare et imperare, on remarquera des confusions fréquentes entre praemium et proelium, parere et jubere, cadere et caedere : qu'on scinde en deux groupes ces mots, par exemple d'une part bellum, odium, praemium..., d'autre part otium, pretium, proelium..., et que l'on ménage entre l'étude d'un groupe et celle de l'autre un intervalle suffisant (54).

(53) On estime que la langue latine compterait quelque vingt mille mots; sept mille se rencontreraient dans les ouvrages de Cicéron, moins de deux mille huit cents dans César. La langue latine est ainsi relativement pauvre, ce qui rend son vocabulaire moins précis: c'est là une difficulté pour la version.

(54) Telle est la règle que nous avons observée, pas toujours parfaitement, dans la progression du vocabulaire de nos Exercices latins pour les diverses classes du premier cycle (Les Editions de l'Ecole, Paris). De même, on doit évi-

L'étymologie a paru à certains le meilleur cadre d'une étude du vocabulaire (55). Il y a là une part de vérité et une part d'erreur. Part de vérité: aucun risque, en effet, tout profit même, à faire apprendre simultanément velle et nolle, à rapprocher servite et servus, auxiliari et auxilium, etc. Part d'erreur: les confusions fréquentes entre equus et eques, abire et adire, afferre et auferre, etc., montrent qu'il y a quelque illusion à croire que ces mots se soutiendront mutuellement; entrés ensemble dans l'activité mentale, ils sont sans cesse évoqués l'un pour l'autre. On affirme donc un peu légèrement la valeur pratique en soi du lien

ter d'enseigner la même semaine à des écoliers français idem et ipse, le comparatif et le superlatif, quid et quod, etc.

(55) Par exemple P. Chevalier, Cahier de vocabulaire des mots latins classés par familles, Vuibert, Paris, 3^e édition, 1933, destiné aux élèves de Sixième et destiné à être complété d'année en année: la création de ce Cahier fut inspirée par J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vuibert, Paris, 1914, p. 41-43, 51-59, 70-73, etc. Certaines filiations de mots sont difficiles: un index alphabétique a été jugé nécessaire pour fournir "l'indication du primitif auquel on peut vraisemblablement le rattacher" (p. 251 du Cahier de Vocabulaire) quand le mot s'en éloigne trop, ce qui montre la fragilité éventuelle du lien pour la mémoire: ager est rattaché à gerere, dividere à viduus, etc. Même chose dans F. Balsan, Etude méthodique du vocabulaire latin-français, Hatier, Paris, 3^e édition, 1935: on y invite par exemple (p. XXXIX et 58) à apprendre en Sixième un verbe specere (-io), qui n'existe pas dans l'usage, pour rattacher à lui des composés réellement usités. Mais commence-t-on en français par les verbes inusités duire et plier, pour apprendre conduire, produire, introduire, et répliquer, expliquer, compliquer, etc. ?

étymologique (56). L'ordre pédagogique n'est pas toujours la symétrie. Une large vue d'ensemble des choses peut être inopportune, et, même si elle satisfait l'esprit, gêner, en s'offrant prématurément, l'assimilation des éléments. Au contraire, la possession, progressivement réalisée, d'un certain nombre de faits isolés, permet à son heure une heureuse et fructueuse synthèse. Ce n'est qu'après l'acquisition d'un premier vocabulaire qu'on pourra constituer avec fruit des familles étymologiques. Il est fort possible qu'alors le sujet s'écrie: "Que ne m'a-t-on présenté les choses ainsi ! C'est si intéressant !" Mais c'est qu'il ~~ne se rend pas~~ compte qu'il n'était pas au début capable de profiter d'une telle présentation des faits; au contraire, les ressemblances phonétiques, dues ou non à l'étymologie, sont l'un des plus puissants facteurs de confusion des mots entre eux pour les

(56) Ainsi M. Rousselet et A. Bourgeois, dans le chapitre consacré à la formation des mots de leur Grammaire moyenne du latin, Hachette, Paris, 1959, dressent, en page 89, un arbre impressionnant ("arbor frondibus luxurians") des mots dérivés et composés à partir de la racine "kap"; et ils écrivent: "Quand on connaît le sens d'une racine et celui des préfixes et des suffixes, on comprend mieux les mots, et on les retient aisément", ce à quoi nous souscrivons avec cette réserve que cette connaissance n'est pas le fait de jeunes débutants auxquels est cependant destinée la Grammaire élémentaire du latin (Hachette, Paris, 1956) des mêmes auteurs, où se trouve page XI la même illustration; mais ils ajoutent, dans le premier des deux ouvrages cités, ceci, qui est bien téméraire: "Il n'y en a pratiquement plus qu'un à savoir pour découvrir tous ceux de la famille", et alors nous doutons qu'on puisse vraiment "découvrir" ainsi le sens exact de noms cités tels que capulus et principium. M. Bréal se défiait du procédé, en disant que "le nom se vide rapidement de sa signification étymologique, qui pourrait devenir un embarras et une gêne" (cité par A. Moufflet, Psychologie du langage et fautes de français, dans La Grande Revue, Octobre 1931, p. 633).

débutants. La connaissance de l'étymologie ne permet pas d'acquérir à proprement parler un vocabulaire initial; mais, celui-ci acquis, elle en facilitera l'organisation et l'enrichissement. Qu'on ne nous fasse pas dire ce que nous ne disons pas: dès les premières leçons de latin, nous ferons bien remarquer aux élèves dans un nom comme nauta la même racine que dans le nom français "navire", dans l'adjectif "nautique"; mais nous ne compterons guère sur nauta pour faire connaître navis, ni sur navis pour faire retenir nauta, tout en faisant remarquer, ou mieux découvrir aux élèves, le moment venu, ~~q'est-à-dire~~ avec l'étude du second, que ces deux mots appartiennent à une même famille.

Mais à quel âge le cadre étymologique joue-t-il un rôle utile ? Nous avons mené avec plusieurs classes l'expérience suivante: la traduction de trente mots latins qui constituent, sans que les sujets soient prévenus, quinze couples comme laetari et laetitia, vincire et vinculum, fur et furtum, arare et aratrum, etc.; dans quelle mesure les deux termes sont-ils liés dans le savoir des élèves ? Ces expériences nous ont paru montrer que le lien étymologique a une faible valeur chez les sujets jeunes, mais qu'il joue un rôle de plus en plus important chez des sujets mûris. Voilà qui est naturel, mais il n'est pas mauvais de le souligner, car la tentation est si forte pour le professeur de vouloir user prématurément du cadre étymologique pour constituer un riche vocabulaire, que des méthodes d'acquisition des mots latins ont été fondées sur la connaissance de pures racines verbales en Sixième même, quand l'intérêt pour l'étymologie naît à peine et qu'on ne peut vraiment s'appuyer sur lui que deux ou trois années plus tard. Préparons l'enfant à devenir un adulte cultivé; mais ne confondons pas l'enfant et l'adulte cultivé, ne supposons pas que l'enfant va apprendre le vocabulaire en dominant le sens général d'un mot, et, de ce mot premier, passer aux sens dérivés plus ou moins imagés. C'est là une conception de linguiste et de philologue plutôt que d'usager de la langue, et songeons surtout qu'ici cet usager

est un enfant. En fait, nous partons d'acceptions particulières d'un mot et nous nous élevons, par la réflexion abstraite, à un sens général plus ou moins théorique; dans la réalité du langage, le mot ne se présente jamais sans un environnement qui est une situation et un contexte, et, dépouillé d'eux, il n'a pas de signification. On prend progressivement conscience des virtualités d'un mot. Il y a risque à le présenter prématurément à l'élève lourd de virtualités absolues, alors qu'il n'existe que des virtualités relatives nées historiquement d'un sens premier, qui est autre chose que le sens général.

Nous critiquerons aussi le groupement des mots d'après le sens (57). En français même, qui n'a hésité quelque temps sur le sens exact des mots dolmen et menhir, homonyme et synonyme, concave et convexe, méridien et parallèle, proue et poupe, babord et tribord, et d'autres ? Nous voyons les élèves distinguer difficilement préfixe et suffixe, nombre cardinal et nombre ordinal, et, en Troisième même, débiteur et créancier. De même nous trouvons le mot ciboire employé pour calice chez les meilleurs auteurs français (58). Voilà justement de ces mots unis par le sens et associés dès le premier moment où ils ont été appris. Nous avons ainsi constaté maintes confusions entre mots latins ayant entre eux un rapport de sens: le nom pecunia, dans notre enquête, a été traduit par "fortune", "gain", "prix", "pièce d'argent",

(57) M. Bréal et A. Bailly, Les mots latins groupés d'après le sens, Hachette, Paris, 1882. L. Debeauvais, Vocabulaire gradué, Belin, Paris, nouvelle édition, 1956. Ces recueils ne sont du reste pas sans mérite.

(58) V. Hugo, Les Châtiments, I, vi, v. 44, et III, x, v. 32; La Légende des siècles, LIV (La Vision de Dante), XIII, v. 68. Leconte de Lisle, Poèmes tragiques, Le lévrier de Magnus, III, v. 67. La confusion est en outre amenée par la finale du premier (ci-boire) et rendue plus facile par la consonne initiale identique et le même nombre de syllabes avec un e muet final.

"rançon", "denier"...; et le verbe me paenitet, par "il me pardonne", "je m'accuse", "il me punit", "il me plaint" ou "je me plains"...; le rapport des idées est évident. Allons-nous donc recommander le plus absurde décousu dans les listes de mots à faire apprendre aux élèves ? Non, évidemment. Mais nous conseillerons d'éviter de constituer tout de suite sur un sujet donné un riche vocabulaire entre les éléments duquel les confusions, en fait, risquent de se multiplier; on croit devoir épuiser le contenu d'un centre d'intérêt, on épuise l'élève en lui imposant un travail de différenciation entre des mots de sens souvent trop voisin (59).

L'ordre alphabétique, enfin, est particulièrement sujet à critique. L'observation révèle déjà que la consonne initiale est l'élément de ressemblance le plus puissant pour produire des confusions: ainsi ont été confondus dans des devoirs lupus et leo, vulpes et voluptas, jubere et judicare, felicitissime, fortissime et facillime, etc.; et l'ordre alphabétique notamment dans certains "Tableaux de verbes irréguliers", rapproche malencontreusement cadere et caedere, vincere et vincire, vincere et vivere, nancisci et nasci, et nous ajouterions en grec αἶρεῖν et αἶρεῖν, τρέπειν et τρέφειν, χρῆναι et χρῆσθαι, etc. (60). Ce sont là justement de ces éléments

(59) Cf. dans P. Guillaume, La psychologie de la forme, Flammarion, Paris, 1937, le chapitre VI, sur la mémoire. Un même souvenir est mieux reconnu s'il se présente au milieu d'objets qui ne s'apparentent pas avec lui, mais sur un fond qui lui assure un meilleur relief. Cette loi générale s'applique ici: le mot est plus aisément appris si on ne le noie pas dans une famille trop nombreuse de mots qui s'apparentent avec lui par le sens ou par la forme.

(60) Voir E. Ragon, Tableau des Verbes irréguliers de la Langue attique, J. de Gigord, Paris, 1926 (19^e édition). Mais J. Hillard, Tableau des verbes grecs irréguliers, Hatier, Paris, 1933, combine le groupement par catégories grammaticales et l'ordre alphabétique à l'intérieur de ces catégories, ce qui est bien meilleur.

dont nous disions plus haut que l'étude doit être dissociée sous peine de créer un état d'incertitude dont le sujet ne parvient de longtemps à se tirer: ainsi deux visages également nouveaux et vaguement semblables sur lesquels on ne sait lequel mettre de deux noms entendus presque simultanément, deux numéros de téléphone analogues notés au même moment dont on n'arrive pas à se rappeler lequel est celui d'une personne, lequel celui de l'autre... Car le résultat de la confusion n'est pas la constitution d'un échange, l'attribution du sens du mot A au mot B et réciproquement, mais un état d'insécurité et une espèce d'enlissement dans l'incertitude. Le renversement de l'épreuve le prouve: des sujets traduisent "cavalerie" par equus; ces mêmes sujets ne traduisent pas equitatus par "cheval", mais par "cavalier", "armée", "équitation"... Le système créé par la confusion se referme rarement sur lui-même; c'est une association instable et évanescence qui perturbe d'autres systèmes et compromet l'organisation des autres acquisitions. On voit l'intérêt qu'il y a à les prévoir, à les devancer, à les éviter grâce à un programme d'étude du vocabulaire attentivement arrêté, en ne faisant étudier le second mot d'un couple sujet à ces associations désastreuses que lorsque le premier est devenu familier (61). Alors on ne répète pas sans cesse à l'élève: "Ne confondez pas...!" mais on fait qu'il ne confond pas, ou qu'il confond moins. On le met dans des conditions telles que le risque de confusion est réduit; cela vaut mieux que de l'ahurir en lui criant à tout moment: "Casse-cou !"

Mais alors, compte tenu de quelques nécessités pratiques, comme celle de ne pas enseigner à la fois au tout jeune débutant les noms de plusieurs déclinaisons, le meilleur mode

(61) Voir H. Wallon et Eug. Eyart Chmienliski, Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets, P.U.F., 1951, p. 113-115: il est préférable, pour que la mémorisation soit meilleure, de familiariser d'abord le sujet avec le matériel à retenir, par exemple de lui avoir fait lire les mots dans un texte avant d'en proposer une étude systématique.

d'acquisition d'un vocabulaire de langue étrangère, et le plus naturel, consiste à apprendre des mots au fur et à mesure des besoins et dans le désordre apparent de la vie. La possession d'un vocabulaire est, dit-on, nécessaire pour lire des textes. Mais alors le corollaire est évident: c'est le texte qui fournira le cadre; les textes dicteront le choix des mots à étudier (62). On objectera à cela les fantaisies du hasard: quels mots, avec un programme si peu défini, des élèves sauront-ils à la fin de la Sixième, puis de la Cinquième, et ainsi de suite ? Il faut la hantise du programme autoritairement imposé pour s'arrêter à de pareilles objections: l'essentiel n'est pas, en effet, de faire passer tous les élèves par le même sentier, mais d'arriver au même sommet. Répondons cependant qu'il n'y aura pas de véritable hasard, ou que le hasard sera quelque peu dirigé: on évitera, comme nous l'avons dit, certains rapprochements; on choisira les mots les plus utiles pour l'avenir immédiat. Utilisera-t-on rigoureusement pour cela les indices de fréquences mis à la mode récemment (63)

(62) C'est dans cet esprit qu'a été composée notre Collection de textes latins nouveaux pour débutants publiés sous la devise "Doceo narrando - disces legendo" (Les Editions de l'Ecole, Paris), avec vocabulaire en regard: l'ordre dans lequel les mots se présentent dans les listes est celui de la lecture même; ceux qu'on invite à étudier sont simplement ceux qui reviendront dans le même texte. Dans les ouvrages qui ont suivi, exercices latins, textes d'auteurs, le même principe a été respecté d'une étude de mots choisis nécessaire à la lecture. Cf. J. Allard, A. Perrin et M. Rambaud, Les mots latins (fascicule destiné à la classe de Troisième), Hachette, Paris, 1963, Préface: "La récitation pure et simple des mots latins et de leur traduction dans l'ordre où ils sont placés [c'est l'ordre alphabétique combiné avec la présentation de familles étymologiques] ne nous paraît pas une méthode acceptable. C'est à propos des textes traduits que devrait se compléter l'acquisition du vocabulaire de base." Nous dirions: se compléter, et aussi se constituer.

(63) M. Mathy, Vocabulaire de base du latin, Editions

Pas tout à fait. Ces indices, intéressants, du moins jusqu'aux alentours de 9, de plus en plus discutables au-dessous, marquent la fréquence d'emploi des mots latins retenus dans les textes des auteurs; comme nous l'avions signalé dès la parution de l'ouvrage, ils ne font pas état de la richesse sémantique des mots, ni, par conséquent, de la valeur exacte qu'il faudrait donner au sens propre ou à tel sens dérivé ou figuré des mots importants. Nous avons repris très partiellement ce travail pour un choix de textes latins destinés à être lus en Quatrième et en Troisième (64), et nous nous sommes rendu compte en comparant les vocabulaires de ces textes, destinés à être lus sans aucun recours au dictionnaire, que la grande polyvalence sémantique de quelques mots pose un problème sérieux pour lequel nous avons alors cherché et proposé une solution pratique: un tableau des valeurs de ces mots est exposé, auquel le lecteur recourt, mais qu'il n'étudie qu'une fois familiarisé avec ces acceptions. Ce n'est finalement pas avant la Troisième, et peut-être la Seconde, que nous attribuerons aux indices de fréquence une valeur pratique réelle. Quant à faire apprendre, dès le début, les mots latins dans l'ordre décroissant de ces indices de fréquence, c'est là une erreur pédagogique nullement imputable à l'auteur du relevé, et qui n'en a pas moins été commise: c'est si facile, et cela dispense d'un choix évidemment délicat. Or, à les suivre servilement, on ferait de filius, par exemple, O.C.D.L., 1952. Les indices auraient été beaucoup plus précieux s'ils avaient fait connaître aussi les fréquences des principales acceptions de certains mots; la tâche était, évidemment, plus difficile. Quoi qu'il en soit, il n'y a pas correspondance entre l'élévation de l'indice et la richesse sémantique du mot; l'élève est plus embarrassé par obire (indice 5) que par videre (indice 239), par vicus (indice 6) que par populus (masculin, indice 175).

(64) Ch. Rossat, Textes latins pour la Quatrième et la Troisième, Les Editions de l'Ecole, Paris, 1959. Nous avons poursuivi ce travail pour des textes destinés aux années suivantes.

un mot important, de filia un mot négligeable. Du reste, il suffit de faire l'expérience suivante: on choisit une trentaine de mots faciles classés par indices de fréquence décroissants, et on en demande la traduction à quelques classes (65): il n'y a aucune corrélation significative entre la série des indices de fréquence et la série de totaux décroissants des bonnes traductions. Ce que cela prouve, c'est que les indices de fréquence ne donnent aucune indication sur la facilité avec laquelle tel ou tel mot est susceptible d'être assimilé. Les forts indices signalent quels mots, en fin d'études, doivent être sus; ils ne sauraient être légitimement pris en considération quand il s'agit de dire à quel moment ils doivent l'être. Faisons une comparaison. La diététique peut déterminer dans quelles proportions chacun des principes nutritifs doit entrer dans l'alimentation d'un homme moyen; mais doit-on pour cela administrer au nourrisson une part de cette ration d'adulte ? Non, car la répartition des éléments à assimiler ne dépend pas seulement de leur importance pour l'adulte, mais des possibilités d'assimilation de l'enfant. De même les mots latins à apprendre en Sixième, en Cinquième, et encore un peu au-delà, ne seront pas nécessairement les plus utiles pour la version du baccalauréat et la lecture des auteurs en classes terminales.

Encore faut-il, pensera-t-on, aboutir à la possession d'un nombre de mots suffisant pour une lecture aisée d'auteurs classiques, pour que le dictionnaire ne soit pas l'instrument indispensable pour une intelligence générale d'un texte classique. Oui, certes, et nous dirons qu'une épreuve terminale au moins aussi intéressante que l'habituelle version du baccalauréat serait une lecture étendue suivie de questions sur l'intelligence du texte. Mais voyons d'abord ce que les auteurs ont proposé. L'un d'eux, il y a une quarantaine d'années, dressait une liste de plus de deux mille mots en Sixième, qui devenaient trois mille

(65) Nous avons fait l'expérience avec 175 sujets des classes du premier cycle.

six cents en Cinquième; tous les mots des exercices proposés y passaient. C'était trop, et mal choisi; les auteurs d'aujourd'hui réduisent beaucoup ces exigences, ils les ramènent à quelque huit cents mots à la fin de la Cinquième, et espèrent atteindre le total de deux mille mots connus en fin d'études secondaires (66). Mais remarquons ceci: un mot n'est pas retenu pour avoir été simplement rencontré et appris, mais parce qu'il est revenu sans cesse dans la pratique de la langue. L'auteur d'un recueil de textes grecs pour débutants avait eu le souci de faire figurer dans son ouvrage tous les mots grecs usuels (67): à quoi bon, si certains ne paraissaient qu'une fois? Prenons de même, dans le De Viris de Lhomond, la vie de Marius: nous constaterons que 77 % des mots de ce récit n'y paraissent qu'une fois, et 12 % deux fois, 5 % trois fois, 2 % quatre fois, et nous faisons entrer dans le compte pronoms, prépositions, conjonctions. Dans notre petit récit intitulé Bella Persica (66), que nous citons parce que c'est aussi un récit historique et que sa lon-

(66) J. Allard, A. Perrin et M. Rambaud, Les mots latins (l'ascicule destiné à la classe de Troisième), Hachette, Paris, Préface: "Nous nous approchons ainsi du total de deux mille mots, bagage que devrait posséder tout bon élève de première."

(67) "Tous les mots vraiment importants et usuels sont-ils dans ce livre? Nous croyons pouvoir l'affirmer [...]. Grâce à des artifices qu'on peut aisément deviner, nous avons fait en sorte que chaque mot simple tant soit peu usuel figurât au moins une fois dans ce livre, que chaque famille ou groupe de mots grecs y fût représenté par quelqu'un de ses membres." (E. Ragon, Chrestomathie grecque, J. de Sigord, Paris, 18^e édition, 1934, p. vii-viii.) Ainsi, ajoute l'auteur, l'élève qui possèdera ce livre, pourra lire directement Xénophon, Lucien, Démosthène. Le recueil est excellent; mais nous doutons que le résultat ait été couramment atteint.

(68) Les Editions de l'Ecole, Paris, 1950. C'est un récit des guerres médiques.

gueur est à peu près la même, 49 % des mots paraissent une fois, 20 % deux fois, 12 % trois fois, 10 % quatre ou cinq fois, et le reste davantage: il a été composé pour que sa lecture incitât à l'acquisition d'un certain vocabulaire par le retour autant que possible trois fois des mots qu'on invitait à apprendre, qu'on signalait en regard du texte.

Pour la quantité de mots à retenir, pour le rythme de leur acquisition il y a un optimum à trouver (69). Au reste, remarquons une chose: les élèves ne retiennent pas seulement les mots d'une leçon de vocabulaire, mais d'autres encore. Le vocabulaire s'acquiert par une sorte d'imprégnation. En demandant dès la rentrée scolaire à trente-cinq élèves entrant en Cinquième et à vingt-neuf élèves entrant en Quatrième la traduction de quarante mêmes mots latins qui ne figuraient pas dans les leçons de l'année précédente et qui ne ressemblaient pas à leurs correspondants français, ou ne les évoquaient que de très loin, qui avaient seulement été rencontrés au hasard d'exercices, nous avons trouvé que 15 % de ces mots en Cinquième, 24 % en Quatrième, étaient exactement traduits. Aurait-il fallu, l'année précédente, exiger davantage ? Nous ne le croyons pas. Mais, au vocabulaire systématiquement étudié (ces sujets avaient su 80 à 90 % des mots demandés dans des épreuves finales de l'année précédente), on peut espérer que s'adjoindront d'autres mots par association, notamment sans doute sous l'effet de cette tendance connue d'un état psychique à reconstituer l'état total dont il fait partie. La constatation est réconfortante, mais ne doit pas pousser à approcher d'un point de saturation de la mémoire des meilleurs au risque d'épuiser sans profit les élèves moins doués. Cette sorte de recherche d'un maximum est à l'origine de bien des déceptions: on a imposé, en Sixième, en Cinquième, en Quatrième et Troisième encore, l'étude d'un vocabulaire abondant et prometteur; mais ces mots, sans lien solide entre eux, sans utilisation immédiate.

(69) Cf. H. Piéron, Traité de Psychologie appliquée, P.U.F., Paris, 1949, t. I, p. 99.

et répétée, se sont évanouis, et l'élève moyen s'est retrouvé presque aussi démuné en Troisième et en Seconde que s'il n'avait pas fait cet effort. C'est qu'un vocabulaire ne s'acquiert pas en dehors d'un programme de textes lus, d'exercices réellement pratiqués. On n'apprend pas des mots pour eux, mais pour et par l'usage.

Ainsi donc, une étude du vocabulaire latin vraiment fondée sur une observation objective des faits, c'est-à-dire d'une part des textes à lire, d'autre part des réactions des élèves, rejoint sur un point que voici la manière dont l'enfant a lui-même appris le vocabulaire de sa langue maternelle: l'acquisition du vocabulaire doit répondre d'abord au besoin d'entrer en contact avec un monde nouveau. Créer ce besoin, en assurer la satisfaction en évitant certaines maladresses qui sont la source de confusions durables, tout est là. Hors de cette voie naturelle, on n'a que des listes de mots étudiés fastidieusement pour servir un jour, - le jour où ces mots auront été oubliés pour la plupart. Nous n'inventons pas, tels sont parfois les faits: à peu près aucune correspondance entre l'étude d'un vocabulaire dont un mot sur deux n'est pas utilisé, celle de la grammaire, et les textes élémentaires expliqués. On croit rêver. Mais une pédagogie scientifique se rapproche de la vie. Elle n'est pas un recueil de recettes artificielles. Elle est naturelle et ressemble, pour l'esprit, à ce qu'est une saine culture physique pour le corps. Trop souvent on attend de la pédagogie des procédés, voire des trucs; elle est d'abord esprit et soumission à la nature.

I I I

ETUDE DE LA FONCTION ANESIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE DU LATIN (suite):
L'ACQUISITION DE LA MORPHOLOGIE LATINE.

Sommaire

I. Généralités sur l'acquisition des flexions nominales et verbales. - Complexité du système flexionnel latin ; caractères multivalents des flexions. - Evolution des méthodes d'enseignement des flexions en vue de leur intégration le plus tôt possible dans une phrase complète. L'acquisition des flexions et le cadre grammatical traditionnel: recherche du moment optimum pour chaque élément nouveau à mémoriser. - Un problème pratique: la distinction du radical et de la terminaison. La fausse coupe. Elargissement des formes par l'intrusion d'éléments de liaison; rétrécissement des formes par la suppression d'éléments intérieurs. Caractère naturel des faits constatés; leurs analogues dans la langue maternelle. Conclusions pratiques sur le choix des paradigmes et les épreuves d'examen.

II. La déclinaison. - Les cas: utilité de leurs dénominations; danger de leur traduction. Les cinq déclinaisons latines traditionnelles et l'ordre dans lequel on énonce les cas. Quels types de noms, quels cas, quelles déclinaisons sont les mieux sus ? Classification des fautes commises en déclinaison; importance relative de chaque type d'erreur. Les principaux points difficiles: le nom neutre, le génitif pluriel, le datif-ablatif pluriel. Conclusions pédagogiques pratiques; de la récitation mécanique à la possession assouplie des formes. La déclinaison d'expressions complexes et les automatismes sensori-moteurs.

III. La conjugaison. - Confrontation du système français et du système latin: leur relative correspondance apparente. - L'emploi des formes verbales en français et en latin: sensible variation des fréquences relatives des

formes dans l'usage de chaque langue. - Différence fondamentale entre les processus d'acquisition des formes verbales de la langue maternelle et de la langue latine. Comment l'écoplier analyse une forme verbale; rôle de cette analyse dans la traduction. - Etude des erreurs en traduction de formes verbales du français au latin: importance relative de chaque type d'erreur. Lois de l'erreur portant sur la personne. - Etude des confusions de temps: confusions réelles et confusions apparentes. - Comment sont sus les différents types de conjugaison. Supériorité marquée d'une étude simultanée des divers modèles. Cas particulier de l'indicatif futur. - Les verbes irréguliers: pourquoi les formes irrégulières sont apparemment les mieux sues. - Pourquoi, en thème, les fautes de pure morphologie affectent plus souvent les formes verbales que les formes nominales.

IV. L'utilisation pédagogique de la fonction mnésique. -
 L'intérêt pédagogique d'un test pratique éventuel. Etude critique de l'épreuve qui consiste à répéter une série. La nature des éléments qui composent la série influe sur le résultat selon chaque sujet. - Epreuves destinées à mettre en évidence comment le sujet perçoit les structures de telles séries; l'exercice de la mémoire et celui de l'intelligence. Importance d'une structure sensible des éléments à mémoriser, et, dans la pratique de l'enseignement, du choix des structures au niveau de chaque classe. - Danger qu'il y a, par contre, à constituer certaines structures génératrices de confusions. - Cas des sujets qui ne peuvent constituer pour tel objet d'étude une structure mnésique intelligente: recours à la mémoire mécanique inférieure, constitution d'automatismes destinés à masquer des déficiences et pratiquement inutilisables. - Complexité de la fonction. Le souvenir reconstruction du passé sur un schéma. Observations qui postulent l'existence de ce schéma, trop vague pour être une image conservée, trop exigeant pour être un produit de l'imagination. - Mémoire et imagination. - Les altérations du souvenir: toute évocation est une construction nouvelle,

jamais identique à la précédente. - Pédagogie de la fonction **ainsi** comprise. Comment on évite les confusions. Comment on associe mémoire et intelligence; dans quelle mesure on peut faire appel à l'intelligence: la structure perceptible par le sujet est seule utilisable. Rôle restreint des procédés mnémotechniques. - Une pédagogie de la mémoire fondée sur une notion vraie de la fonction: peut-on déterminer de quels schèmes mnésiques dispose un sujet donné? Manque de tests proprement dits; possibilités d'observations personnelles. - Rôle néfaste de la métaphore d'une "conservation des souvenirs" dans l'établissement des programmes scolaires.

I. GENERALITES SUR L'ACQUISITION DES FLEXIONS NOMINALES ET VERBALES.

Ce qui frappe le plus l'élève français qui aborde le latin, c'est, après l'acquisition d'un vocabulaire nouveau, ce à quoi il s'attendait, la flexion nominale fonctionnelle, ce à quoi il ne s'attendait pas. La possession sûre et le maniement aisé de ces systèmes de flexions, dont l'unité ne peut guère être sensible au débutant, est, avec l'acquisition de la conjugaison, le premier but visé dans une année d'initiation au latin. C'est très justement qu'à l'examen d'admission dans la classe supérieure la connaissance des conjugaisons et des déclinaisons primera celle d'un vocabulaire de base: l'insuffisance en vocabulaire est une lacune aisée à combler, la possession des flexions ne s'acquiert que par une gymnastique quotidienne durant de longs mois et nécessite un gros effort de mémoire de la part de l'élève; de la part de ceux qui établissent des programmes, officiels ou non, des professeurs qui les appliquent avec plus ou moins d'originalité, des auteurs de ces manuels scolaires dans lesquels trop de maîtres cherchent, hélas! moins des matériaux à employer librement que des directives précises,

celà devrait impliquer un souci aigu des conditions psychologiques qui assureront à cet effort de mémoire son plus haut rendement.

Songe-t-on, en effet, à ce qu'on va exiger en latin de l'enfant qui entre en Sixième ? Prenons un exemple, et relativement simple, celui du génitif; voici ce qu'on va faire entendre à ce débutant. En latin, les mots changent de terminaison suivant leur fonction dans la proposition; par exemple, le complément du nom se met à un cas qu'on appelle le génitif. Ce génitif s'exprime par des terminaisons variées: ce sont ae, i, is, us, ei, pour le singulier des noms, et à ces cinq désinences correspondent au pluriel des terminaisons arum, orum, um et ium (il y a ici quelques particularités difficilement prévisibles), uum, erum. Et puis aucune des terminaisons du singulier n'est à coup sûr, dans le même mot, un génitif: elles peuvent presque toujours être une autre chose, et même, l'ordinaire, plusieurs autres choses. Et, pour compliquer encore, bien des terminaisons d'un système se retrouvent très régulièrement dans un autre système pour marquer un cas tout autre que le génitif. Ajoutons que le génitif singulier des pronoms, lui, est en ius. Enfin ce génitif, qu'on a provisoirement appelé cas du complément du nom, sera fréquemment aussi le cas du complément de l'adjectif, du verbe quelquefois, et du pronom, et de l'adverbe; il pourra exprimer le crime, exceptionnellement le châtiment, précéder certains noms dont on fera alors des prépositions, être assimilé dans certaines conditions à un cas disparu, le locatif, pour être complément de lieu, sans parler de tours plus rares. Qu'on réfléchisse un instant sur cet exposé, dans lequel nous semblons avoir embrouillé les choses à plaisir, alors que nous n'avons fait qu'énoncer, pour un seul cas complément sur quatre, les points à acquérir au cours des deux premières années de latin. Du reste, nous n'avons parlé que des noms, mais nous pourrions parler de même des verbes, en présentant par exemple la désinence -i : dedi, j'ai donné; mitti, être envoyé; visi, (ayant été) vus; audi, écoute; loqui, parler;

et nous ne prenons que des cas où cet -i constitue à lui seul la désinence après un radical, en négligeant audiri, audiendi, audienti, auditi, audivisti... Un ensemble si complexe ne peut être acquis que par des exercices soigneusement gradués et longtemps répétés jusqu'à parfaite assimilation. Devant ce programme, certains se récrient: on ne peut commencer le latin en Sixième ! L'expérience de chaque année démontre qu'on peut très bien le commencer à dix ou onze ans: tout dépend des possibilités des élèves et de la préparation dont ils ont bénéficié. Mais c'est là une question sur laquelle nous reviendrons.

Telle est la complexité des notions élémentaires à maîtriser avant d'aborder la moindre page d'un auteur latin: une morphologie touffue à posséder, une prise de conscience claire des fonctions dans la proposition, une syntaxe de la phrase où les rapports de subordination l'emportent. Les méthodes d'initiation au latin ont sensiblement évolué au cours même des soixante dernières années. Il n'y a pas cent ans, on faisait volontiers étudier à l'élève toutes les formes latines sans lui en enseigner l'usage: cela viendrait plus tard, quand il posséderait parfaitement ce matériel de flexions. Puis, même en faisant manier dans des phrases les formes apprises, on a conservé longtemps l'habitude d'enseigner les éléments en étudiant une grammaire page à page; or le plan ordinaire d'une grammaire latine, c'est l'étude des déclinaisons du nom et de l'adjectif, puis de celle des pronoms, puis de la conjugaison, puis des mots dits invariables, enfin de la syntaxe: tout cela se présentait avec la rigueur d'un plan présumé logique. En conséquence, il semblait logique d'étudier d'abord les déclinaisons, toutes les déclinaisons, puis les conjugaisons. Cependant le souci se faisait jour de mettre l'élève le plus tôt possible devant une phrase complète, qui pourrait lui donner une idée juste de l'emploi des formes nominales mêmes. Or pas de phrase sans verbe. Que faire donc ? L'un proposait alors des exercices où tous les mots dont l'élève n'avait pas encore appris les formes, les verbes notamment, étaient traduits entre des

parenthèses: médiocre solution. On était mieux inspiré en proposant peu à peu aux élèves un petit nombre de formes verbales, celles de la troisième personne du singulier et du pluriel du présent et de l'imparfait des verbes actifs, grâce auxquelles on pouvait composer en effet, plus ou moins gauchement, quelques descriptions et quelques récits très simples en faisant usage de tous les cas des noms dont on étudiait intégralement les déclinaisons une à une. Et, ce faisant, on se refusait encore à enseigner simultanément les déclinaisons et les conjugaisons: on redoutait des confusions (1). Une telle appréhension révélait, chez des maîtres cependant savants et expérimentés, une singulière erreur de psychologie: ils se figuraient la mémoire comme un meuble à multiples tiroirs qu'il convient, si l'on veut éviter le désordre, de remplir successivement; ou encore ils supposaient qu'une espèce de logique grammaticale était un cadre nécessaire pour l'exercice de la fonction mnésique. Quelque temps après, l'expérience a démontré que l'étude des conjugaisons et celle des déclinaisons peuvent fort bien

(1) "Faut-il donc commencer en même temps l'étude des déclinaisons et celle des conjugaisons? Apprendre les formes de cipio pêle-mêle avec celles de manus? Si quelques bons élèves peuvent tirer profit de cette méthode, il est à craindre que le plus grand nombre ne soient jetés dès le début en pleine confusion." (H. Petitmangin, Exercices latins, classe de Sixième, Préface, p. v, J. de Gigord, 9^e édition, Paris, 1926.) "Les programmes scolaires prescrivent au professeur de sixième de "commencer en même temps l'étude des déclinaisons "et des conjugaisons de façon à mettre le plus tôt possible "les élèves en présence des éléments d'une phrase complète". Il est assez imprudent d'attaquer ainsi le latin, dès le début, à la fois par deux "parties du discours". Pour ma part, je ne l'oserais jamais." (Ch. Pagot, dans Le latin par la joie, publié à partir de 1927, 13^e cahier, p. 245, Œuvre des Etudes grecques et latines, 7, rue Vital, Paris-16^e.)

être associées: et, depuis un bon quart de siècle, toutes les méthodes d'initiation au latin sont entrées dans cette voie. En fait, jamais nous n'avons constaté de façon certaine une seule confusion entre ces deux familles de flexions. Mais, en revenant sur un préjugé, les auteurs de méthodes et d'exercices restaient généralement aveugles sur d'autres points: ils conservaient ainsi l'ordre traditionnel des déclinaisons, en commençant par rosa pour finir par dies, et des conjugaisons, en abordant en premier lieu amare, audire en dernier lieu, dans la série des paradigmes de la conjugaison active, sans se rendre compte qu'ils manquaient à certaines lois psychologiques. Si l'on étudie les faits en toute liberté, on peut admettre qu'il est préférable de commencer l'étude des paradigmes nominaux par rosa: les noms de la première déclinaison sont assez nombreux et variés, en effet, pour que l'on puisse avec eux seuls composer assez aisément de petits thèmes déjà vivants (2), et, l'adjectif féminin de la première classe se déclinant comme eux, on dispose là de possibilités supérieures à ce que donnerait, semble-t-il, l'emploi d'autres déclinaisons, comme la seconde, ou même la troisième, parce que l'adjectif de la seconde classe ne se décline pas parfaitement sur le modèle offert par les noms de la troisième déclinaison. Mais pourquoi enseigner coup sur coup les noms parisyllabiques et les noms imparisyllabiques? Il nous semble préférable de commencer par ceux-ci, plus nombreux, sur lesquels se décline

(2) Nous disons des thèmes, non des versions. Une proposition un peu longue composée avec des noms de la seule première déclinaison est souvent à peine analysable pour qui n'a pas déjà le sens présent à l'esprit; cela tient à la multivalence des formes en -a et en -ae. Voici des phrases que nous n'inventons pas, que nous prenons dans un recueil quelconque d'exercices pour débutants: Puellae agricolae mensas rosis ornant; agricolae puellae dant deae coronas. La traduction de telles phrases habitue à faire passer l'intuition et l'à peu près avant l'analyse.

le comparatif, qu'on peut leur associer; quant aux parisyllabiques, on évite des confusions en repoussant leur étude après celle des quatrième et cinquième déclinaisons. Le résultat nous a paru ~~une~~ sensible diminution des confusions commises par les élèves à l'ablatif singulier et au génitif pluriel. Pour les verbes, c'est par le présent de la troisième conjugaison que nous préférons commencer. On le juge plus difficile; mais, précisément, il vaut mieux placer au début d'une étude, l'élément à retenir dont l'assimilation semble moins aisée: il est beaucoup mieux retenu, sans dommage pour les autres. Et pourquoi étudier de bout en bout toute une conjugaison? N'est-il pas préférable de montrer l'unité du système des conjugaisons à l'imparfait de l'indicatif et du subjonctif, par exemple? Le subjonctif présent sim et amem sont hors du système général: proposons-les à part, et avant le subjonctif présent commun en -am, dont nous ferons remarquer l'unité. Le futur de l'indicatif se forme de deux manières: tous les professeurs savent qu'un des barbarismes courants des élèves consiste à construire le futur d'un verbe de la troisième conjugaison comme s'il appartenait à la seconde; on ne semble pas avoir remarqué que le barbarisme inverse (par exemple immolam pour immolabo) est très rare, de sorte qu'il est tout indiqué d'enseigner le futur des troisième et quatrième conjugaisons avant celui des deux premières: sans disparaître totalement, la faute devient beaucoup moins fréquente.

Mais, pour parvenir à un enseignement aussi assoupli de la morphologie latine, il faut apparemment disposer d'un matériel qui permette de passer librement d'un paradigme à l'autre et qui favorise la comparaison par leur présentation synoptique. Un tel matériel, on peut se le constituer (3),

(3) Notre Tableau des formes latines (Hachette, Paris, 1946, et Les Editions de l'Ecole, Paris, 1962) a été longtemps une simple couverture de cahier remplie sous notre direction par nos élèves, et n'a été publié qu'après un certain nombre d'années d'expérimentation. On a pu dire dès sa

sinon toujours le trouver; et c'est bien le métier d'un maître épris de pédagogie, et aussi sa joie, que de réaliser peu à peu un matériel neuf et d'étudier objectivement le rendement d'un procédé nouveau. Mais il faut encore disposer d'exercices qui s'adaptent à la progression que l'expérience fait juger la meilleure. Est-ce possible ? Car, si l'on tient vraiment à suivre le rythme d'acquisition des sujets qu'on instruit, on ne peut savoir exactement où l'on en sera dans deux ou trois mois, si tel élément du programme sera bien assimilé en même temps que tel autre, qui figurent tous deux dans le même texte composé à l'avance; il n'y a plus alors qu'à composer soi-même ses exercices et ses textes, au jour le jour, d'après des livres qu'on utilise un peu librement ou sur des thèmes qu'on remanie selon le besoin du moment. Cela n'est pas toujours facile, et l'on ne peut imposer à chacun pareille tâche de Sisyphe; mais un véritable travail de pédagogie expérimentale exige cet effort sincère d'incessante création (4).

Une des difficultés très générales que rencontrent les élèves dans le maniement des flexions, c'est la distinction du radical et de la terminaison. Comme nous ne faisons pas ici de^{la} philologie, mais que nous étudions le sentiment intérieur qu'a le sujet des éléments du mot qu'il manie, nous ne parlerons pas de racine, de thème et de désinence, et nous appellerons tout bonnement radical la partie du mot

parution que la possession de ces quatre pages permettait à l'élève d'entrer en Cinquième.

(4) Les tentes de nos Exercices latins de Sixième (Les Éditions de l'École, Paris, 1955) ont été ainsi composés pour les besoins de la progression adoptée, celle qui, à l'expérience, nous avait paru préférable. Ils sont restés un certain temps sur des fiches mises à la disposition des élèves qui les utilisait au fur et à mesure de leurs progrès. La publication de ces textes en un livre fixe évidemment leur forme, alors qu'une pédagogie vivante et personnelle incite à des remaniements et à des renouvellements constants.

qui ne change pas pour tout un ensemble de flexions données, et terminaison la partie de ce mot qui change (5). Le départ entre l'une et l'autre semble aisé. L'observation courante révèle qu'il y a là une première difficulté. Quand des députés ont appris quelques formes du modèle amare et semblent les posséder, il suffit de leur demander les mêmes formes des verbes dare et vituperare, par exemple il donne, il clâ-mait, pour obtenir les barbarismes darat et vitupabat. Après avoir collationné un grand nombre d'erreurs de ce genre, qui sont communes à la conjugaison et à la déclinaison, nous croyons pouvoir les classer et les expliquer.

D'une façon générale on peut dire qu'il s'agit de fausses coupes. Il n'est pas trop exceptionnel qu'un élève, tout au début, écrive docees pour doces, ou croie dégager dans mitti un suffixe d'infinitif présent passif -ti, et construise des formes comme distributi pour distribui, decipiti pour decipi, etc., ou encore un impératif claudittite, pour claudite, d'après mittite. Et il est courant de voir les formes gerunt, conferunt, proferunt, et sperat, vulnerat, interat, vituperat, traduites encore en Troisième comme des formes du parfait et du plus-que-parfait de l'indicatif. De même perturbat sera traduit comme perturbabat, perturbor comme perturbabor, etc.: le h du radical est attribué à la terminaison. On aura même scribunt traduit "ils écriront", faute ou se combinent une fausse coupe et un barbarisme. Il en est sans cesse ainsi, en thème, avec des verbes français; une ressemblance formelle de hasard a fait prendre je fais,

(5) La plupart des grammaires, aujourd'hui, présentent un infinitif tel que amare comme composé de deux parties ama-re. C'est juste, et l'on doit faire remarquer aux élèves ce thème ama-; mais cette présentation est-elle pratique, quand la conjugaison offre ensuite les formes am-o et am-em? Et si l'on croit bon d'adopter cette présentation pour les verbes, pourquoi ne l'adopte-t-on pas pour les noms? En fait, les élèves ont plutôt besoin de distinguer ces conjugaisons que de les rapprocher; il y a donc lieu d'appeler l'attention sur la voyelle thématique.

tu sais, il plaît, pour des formes de l'indicatif imparfait, ils espèrent, ils diffèrent, ils désirent, et même j'immo-
lerai, je conserverai, pour des formes du passé simple, nous honorons, nous désirons, tu désiras, vous pénétrez,
pour des formes du futur, j'ignorais, tu désirais, pour des
formes du conditionnel présent, que tu passes pour un sub-
jonctif imparfait; et les traductions ont été: agebam,
sciebas, placebat; speraverunt, distulerunt, cupiverunt,
immolavi, servavi; colemus, cupiemus, cupies, invadētis;
ignorem (potentiel), cuperes (irréal), transires. Erreur
d'interprétation de la forme par suite d'une fausse coupe,
et inconscience de la valeur de cette forme prise en soi
alors que la phrase française était globalement comprise.
Même fausse coupe dans des noms imparisyllabiques et dans
des noms en -er de la seconde déclinaison: c'est ainsi que
des débutants proposent virtē comme accusatif singulier de
virtus, et apum et apo, puri ou pui, etc., comme des formes
de aper et de puer; ils tiennent à trouver dans -us de virtus,
dans -er d' aper et de puer, une terminaison de nominatif,
à laquelle ils veulent substituer celle du cas demandé.

Ces cas de fausses coupes sont assez simples. Il en existe
de plus compliqués, et nous allons les passer en revue en
les distinguant d'abord par leur résultat le plus évident:
les uns ont pour conséquence un élargissement, les autres
un rétrécissement de la forme latine attendue.

L'élargissement est dû tout d'abord à la brièveté du verbe
à conjuguer, du nom à décliner. La plupart des paradigmes
couramment retenus ont un radical monosyllabique (6): le mot
entre ainsi plus aisément dans les cases étroites des ta-
bleaux de grammaire. Si l'on demande des formes d'un verbe
comme dare ou flere, les réponses révéleront une tendance à
l'élargissement de la forme: darat ou daat pour dat, flereo

(6) Nous donnons au mot radical le sens que nous avons
défini plus haut. Dans amare, dans manus, par exemple, le
thème est ama- et manu-, mais nous appellerons am- et man-
les radicaux de amo et de manus.

pour fleo, flerendo et fleendo pour flendo. Le fait est exceptionnel dans la déclinaison: on trouve, par exemple, ree pour re, et même militetes pour milites.

Au cours d'un exercice oral, en Sixième, nous faisons traduire cette phrase: Tu n'obtiendras rien en pleurant. Un des sujets vient de traduire correctement avec lacrimando. Nous invitons à redire la traduction avec flere (fleo); Dev (F, 12 ans 8 mois) propose flerendo.

A des élèves de Quatrième, nous expliquons l'emploi de neque, et proposons des phrases à traduire: Tu as vu cela et tu as pleuré, ou et tu n'as pas pleuré; tous ont vu cela et ont pleuré... Gol (F, 13 ans 4 mois), d'après haec vidisti et flevisti, propose: Omnes haec viderunt et flevisterunt. (La forme viderunt est sans doute familière, la forme fleverunt l'est moins.)

L'élargissement résulte souvent de ce que l'élève conjugue à partir de l'infinitif présent (7), décline à partir du nominatif singulier. Ainsi s'expliquent les formes curais pour curis, et deesserat ou deessebat pour deerat, vitarant pour vitant, alluerunt pour alluunt, nescirebant pour nesciebant, narrarandi pour narrandi, amarans pour amans, etc.; de même un élève de Sixième qui vient d'apprendre que captus sum signifie j'ai été pris, pour traduire j'ai été prise propose captusa sum. L'élève qui propose les barbarismes clauderi, quaereri, pour claudi, quaeri, avant d'avoir étudié aucune autre forme passive que mitti (être envoyé), commet le même genre de faute, et ce barbarisme si courant n'est donc pas dû à la seule analogie avec la forme moneri (8). Cette fausse coupe de l'infinitif présent latin résulte en partie d'une analogie avec le français. L'élève

(7) Inversement, à partir de ulciscor, le débutant peut construire un infinitif ulciscori.

(8) Ce barbarisme est courant, il n'est pas fatal. En présentant les modèles d'un infinitif présent passif mitt-i et cap-i avant tout autre, on le combat efficacement, si on ne l'élimine pas totalement.

qui s'apprête à conjuguer les verbes latin vitare et français éviter entend l'infinitif présent de l'un et de l'autre avec un son final -é: ce son est la terminaison en français; pourquoi ne la serait-il pas en latin ? Du coup, il écrit assez souvent par exemple emerer pour emere, avec, automatiquement, la même désinence que l'infinitif français acheter, et même nocerer pour nocere, traduction de nuire, en donnant à l'infinitif latin une finale française. Sans doute l'accentuation, en latin, porte une ou deux syllabes plus haut, et l'on insiste de nos jours pour que cet accent soit marqué. Mais comment le marquera-t-on ? Accent de hauteur ou d'intensité ? Le souci de marquer l'accent en latin complique plus les choses qu'il ne résout de problèmes, et ce n'est sans doute pas ce minime aspect de la question qui doit pousser le professeur à s'engager dans une voie où les inconvénients risquent de l'emporter sur les avantages.

L'élargissement résulte encore, chez les débutants, d'une intrusion du paradigme dans la forme construite. Si le modèle des noms imparisyllabiques masculins et féminins est rex, on obtient au début des formes mercator~~er~~, flore~~is~~, muliere~~ge~~, pour mercator, floris, muliere; avec le paradigme neutre opus, pluriel opera, nous voyons apparaître, malgré les précautions, un pluriel fluminera pour flumina. Pour paradigme de la cinquième déclinaison, on peut hésiter entre dies et res: si l'on adopte le premier, certains déclineront le second en introduisant un -i-, d'où l'accusatif riem; si l'on adopte le second, on verra proposer pour le premier un génitif dei. Le génitif pluriel de vetus est, explique-t-on, veterum; celui de dives (divitis) est de même irrégulier: alors un sujet de Sixième propose la forme diveterum. Le barbarisme partiter, pour pariter, naît d'une imitation du modèle fortiter (9). Le

(9) On remarquera, en passant, que les mêmes analogies ont joué dans l'histoire de la langue, notamment pour les adverbes justement: on a eu prudent-er, d'où forti-ter, d'où firm-iter; certains barbarismes de nos élèves ont pu être prononcés par des Latins.

modèle amare de la première conjugaison apparaît dans des formes comme ornamas pour ornas, vitamant pour vitant, stamabat, pour stabat, jactanabant pour jactabant, damabunt pour dabunt, vocamet et imperamet pour vocet et imperet, etc., et un sujet qui, pour traduire qu'il sauve, a écrit amet (forme du paradigme), biffe, et écrit servamet; cette intrusion est évidemment favorisée par le fait que l'initiale du paradigme amare est une voyelle et que cette voyelle est un a suivi d'un m, combinaison courante dans la terminaison (am-am-us), elle ne se produirait probablement pas si le modèle était, par exemple, servare: nous ne l'avons pas trouvée avec les autres paradigmes verbaux couramment usités, même audire, si ce n'est rarement (claudittite, pour claudite, d'après mittite, et admitata erat, pour admirata erat, d'après imitata). Mais nous avons trouvé, par exemple, monfuerunt pour monuerunt, le parfait du verbe esse étant pris comme modèle de conjugaison aux temps de la série du parfait.

D'autres éléments s'introduisent encore, qui viennent élargir le thème par analogie. L'un des principaux, c'est l' i, notamment aux temps de la série du parfait: monuistis pour monuistis; les élèves n'ont pas encore rencontré les formes petierunt, quaesierunt, audieram, qu'ils créent les barbarismes conscendierunt, fodierunt, dormivierunt, pour conscenderunt, foderunt, dormiverunt, et devovierat, perdidierat, pour devoverat, perdiderat; et l'on trouve carpiunt, pour carpunt, avant qu'ils aient appris capiunt (10). Le thème s'élargit ainsi d'éléments empruntés à certaines désinences: scitamus, pour sciamus, au sens de "sachons", est formé sur scito, et vocaverimus, pour vocavimus, est proposé comme une correction de vocaveramus, forme dans laquelle

(10) C'est un fait de morphologie historique, que telle voyelle occasionnellement rencontrée dans une conjugaison, apparue sous l'influence de facteurs purement phonétiques, peut devenir par la suite une caractéristique modale ou temporelle. C'est, par exemple, le cas de l' α de l'aoriste grec. L' i, pour l'élève débutant, tend à être pris pour la

l'élément -er- s'est maintenu. La plupart des supins sont en -tum, c'est ce qui explique une création misseturus pour missurus. Dans les formes nominales, l' i se glisse parfois: ainsi boviem pour bovem. Mais un autre élément plus fréquent de perturbation vient du génitif pluriel en -rum : c'est sur lui que sont créées les formes barbares rosaris (11) pour rosis, armoris pour armis (12), reribus pour rebus, etc.; et, inversement, un élève, après le génitif pluriel oratorum, croira revenir au radical en créant un datif-ablatif pluriel oratribus pour oratoribus. C'est de la même manière qu'après avoir formé l'adverbe leviter, un élève de Troisième créera un comparatif levitius (comme prudentius après prudenter), et un élève de Quatrième le barbarisme faciliterime pour facillime.

Mais toutes ces fautes sont-elles si singulières ? Evidemment non. Certaines d'entre elles étaient probablement commises par le petit enfant romain. La création analogique

caractéristique du parfait, des temps de la série du parfait, et au moins du présent de l'indicatif à la troisième conjugaison.

(11) Voici un cas particulièrement net. Un sujet de Troisième écrit la phrase: Poeta narrando fabulas docuit. Puis il veut énoncer la construction dans laquelle l'adjectif verbal se substitue au gérondif; il écrit: poeta fabularum narrandarum docuit, avec une erreur de cas, dont il s'aperçoit à temps, et il corrige de lui-même en écrivant en toutes lettres fabularis narrandaris à la place des deux mots biffés.

(12) On peut penser que tel élève de Cinquième qui, en thème, écrit armoris pour armis, dévide intérieurement les formes et articule silencieusement armoris après armorum. De même, et inversement, l'élève de Sixième qui, en récitant une déclinaison, prononce ou écrit après adulescens un accusatif adulescem, pour adulescentem, le fait parce qu'il n'a pas encore énoncé le génitif adulescentis.

des formes est la règle; et les barbarismes reibus pour rebus, tribuibus pour tribubus, ont leur analogue dans la forme double subus et suibus de sus. Ce sont là des élargissements semblables à celui par lequel nous disons bijou-tier d'après fruit-ier. Seulement le latin n'est plus une langue vivante, et nos élèves, usagers du français vivant dont leurs barbarismes annoncent l'évolution, n'ont pas le droit de travailler à l'évolution du latin.

Inversement, l'élève tend à rétrécir les formes jusqu'à une espèce d'écrasement. Dans cet écrasement, c'est le milieu du mot qui disparaît (13); et cela va parfois très loin: fuum et scram, par exemple, voilà tout ce qui subsiste des formes fluctuum et scriebam que tentent de retrouver deux élèves de Sixième.

La victime désignée de l'opération, c'est le mot long. On trouve par exemple:

a) formes de la déclinaison: veritam pour veritatem, immortalitam pour immortalitatem, multitude pour multitudine, in regioibus pour in regionibus, anilium pour animalium, redibus pour reditibus, officiorum pour officiosorum (précédé dans l'exercice de officiosos et suivi de officiosis), seviorem pour severiozem, clarimus pour clarissimus;

b) formes de la conjugaison: propet pour properat, vulnant pour vulnerant, exabant pour exarabant, decobant pour decorabant, discedat, puis discebat, pour discedebat, immobo pour immolabo, recupebis pour recuperabis, repugnimus pour repugnabimus, suffocabus pour suffocabimus, inviet pour inveniet, imitabini pour imitabimini, obsidetur et obseretur pour obsideretur, opens, opiens, operens pour operiens, festivi pour festinavi, vulni, vulnevi, vulnavi pour vulneravi, exclavit pour exclamavit, obstrinxunt pour obstrinxerunt, petunt pour petierunt, ab assentoribus decipiaris pour ab assentatoribus decipiebaris, et, avant toute étude des formes syncopées,

(13) Ainsi, en français même, deux sujets de Sixième écrivent le même jour "indépante" pour "indépendante".

exspectarant (et exspecterant) pour exspectaverant, quaevissimus et quaessimus pour quaesivissimus, etc.

Mai (F, 13 ans 10 mois), élève de Quatrième, traduit oralement cette phrase de thème: Les membres (de Jézabel) avaient été déchirés et en partie dévorés par des chiens. Elle dit: "Membra laceta erant et partim vorata a canibus." On voit lacerata perdre une syllabe, accident auquel vorata, plus court, échappe.

Même avec des mots courts, le risque d'un rétrécissement de la forme est particulièrement élevé lorsque deux syllabes vont se succéder en faisant répéter une articulation identique. D'où par exemple:

a) formes de la déclinaison: assentores pour assentatores, civitam ou civitem pour civitatem, civites, civitem, civibus pour civitates, civitatum, civitatum, servitem pour servitutem, senecte pour senectute, virtibus pour virtutibus, candior et candissimus (le second plus difficilement corrigé que le premier simplement parce que la forme à construire est plus longue) pour candidior et candidissimus, (proeliis) duoribus pour durioribus, (arboris) denssimae pour densissimae, felicimus ou felissimus pour felicissimus (surtout chez des élèves qui ne prononcent pas le c dur);

b) formes de la conjugaison: timus pour timemus, jusse pour jussisse, imitus pour imitatus, reprehens pour reprehendens, etc.

Tout verbe, en particulier, dont le radical finit par un b est menacé à l'indicatif imparfait (14), au futur éventuellement; tout verbe dont le radical finit par un r est menacé au

(14) La perte d'une syllabe -ba- à l'indicatif imparfait dans un verbe comme perturbare, où elle se trouve doublée, apparaît dans les manuscrits. Ainsi dans rite-Live, XXII, 5, 8: fors conglobat (pour conglobabat) et animus suus cuique ante aut post pugnandi ordinem dabat. Il s'agit d'une certaine manière de la "perte d'une syllabe par haplologie" (M. Niedermann, Phonétique historique du latin, nouvelle édition, C. Klincksieck, Paris, 1940, § 106, p. 240).

subjonctif imparfait; tout verbe dont le radical finit par le groupe -nd- est menacé aux formes du gérondif et de l'adjectif verbal. De là ces syncopes barbares courantes chez les débutants: scribam pour scribebam, habant pour habebant, prohibit ou prohebat pour prohibebat, praebunt pour praebebunt, veretur pour vereretur, defendi pour defendendi, etc.

On étudie en Sixième les verbes déponents, et les élèves s'exercent à traduire deux fois la même forme d'un verbe français, par exemple craindre, l'une par un verbe latin actif, soit timere, l'autre par un verbe déponent, soit vereri. Pour traduction de qu'ils craignissent, Del (F, 11 ans 9 mois) propose: "timarent ou verentur" (ce dernier pour vererentur).

Tendance à élargir et tendance à rétrécir le mot peuvent agir simultanément. Le sujet de Sixième qui, par exemple, en thème, a construit la forme barbare exhausiunt, pour exhausserunt, a tout à la fois ajouté un i et escamoté la partie initiale de la terminaison -erunt; celui qui a écrit opererente pour operiente a commis une erreur analogue et inverse. Un autre pour meruerint, avait écrit meruaverant, et, après une explication apparemment comprise, croit corriger en réduisant la forme à merint.

Ce qui ressort de ces observations générales, c'est qu'aucun des altérations ne résulte d'un pur hasard, comme il arriverait si on lançait en l'air la dizaine de lettres dont se compose un mot et en laissait échapper quelques-unes en tentant de les rattraper: la forme proposée par le sujet, même manquée, est construite conformément à des lois. Nous avons constaté que les erreurs (sauf si l'élève commet une erreur dans le choix du cas ou sur la personne ce qui est une autre question), se produisent à l'intérieur du mot, à la jonction du radical et de la terminaison: là réside, en effet, nous le verrons plus en détail au cours de ce chapitre, une des difficultés majeures de l'emploi des flexions, et ceci n'est pas particulier au latin (15). En'

(15) Voici, par exemple, en grec, des fautes analogues à celles que nous avons citées: ἐπειρασώμην pour ἐπειρώμην, d'après l'infinitif πειράσθαι; φοβολοίμεθα pour φοβοίμεθα

français même, ce qui arrête l'élève en conjugaison, c'est souvent une hésitation sur la manière de rattacher le radical et la terminaison; et l'i est justement un élément de liaison troublant: que nous soyons, que vous ayez, que nous voulions, que vous voyiez, etc., voilà des formes parfois embarrassantes, l'orthographe des adultes en témoigne, et, de fait, la langue a hésité à introduire définitivement cet i dû à l'analogie. De même pour l' r: l'élève prend il pleura pour un futur. Sans doute l'écopier n'apprend pas la conjugaison latine comme il a appris la conjugaison française; on peut même dire que les processus sont inverses l'un de l'autre: l'écopier apprend dans des tableaux de conjugaison latine l'existence de formes avec lesquelles il va tenter de se familiariser, tandis qu'il projette dans le système des tableaux de conjugaison d'une grammaire française des formes qu'il sait et dont il dispose. Mais l'analogie reparait dès qu'il s'agit pour lui de construire une forme verbale rare ou inusitée dans le langage parlé, passé simple de l'indicatif ou subjonctif imparfait; alors, qu'il s'agisse du latin ou de sa langue maternelle, le sujet parlant procède de même: choix d'une désinence familière, raccord de cette désinence au radical. L'élève qui écrit "je mourerai" pour "je mourrai", et l'élève qui écrit adesseres pour adesses, ont obéi à la même loi; et les barbarismes "ils rièrent", "il s'enfuya", ont été imprimés dans une certaine "littérature" contemporaine. Il est intéressant de voir qu'en construisant une forme latine barbare l'écopier obéit inconsciemment à des lois naturelles. Ainsi ces fautes sont explicables et prévisibles. Cela est doublement heureux: d'abord pour l'élève, dont l'intelligence n'est pas mise en cause, et qu'il ne convient pas d'accabler, puisqu'il obéit, dans ses erreurs, à des ten-

d'après le paradigme ποιούμεθα; καταφροντες pour καταφρονούντες; ποίο et ποῖεν pour ποίοιο et ποίοιεν; ἐνόεε pour ἐνόησε; ἐρωτε pour ἐρωτᾶτε; ἠρώσαμεν et ἠρωτάμεν pour ἠρωτήσαμεν; στρατῶν pour στρατιωτῶν.

De même en espagnol: heririo pour hirio, se pasabando pour paseandose, conozceremos pour conoceremos, conocera pour conociera, bebiendo pour bebendo, etc.

dances normales en reconstituant ou en altérant une forme selon des analogies obscurément senties (16); ensuite pour l'enseignant, qui peut voir l'origine des fautes, les comprendre, et, par conséquent, les corriger, et surtout les prévenir plus efficacement par une meilleure compréhension et une meilleure utilisation de la fonction.

Avant d'étudier plus en détail comment sont assimilées les flexions latines, nous pouvons déjà formuler quelques conclusions pratiques. L'une, c'est qu'un paradigme ne doit pas être pris au petit bonheur dans l'ensemble des mots qui relèvent d'un même groupe morphologique. Ainsi dehere et legere sont de mauvais modèles, parce que le parfait delevi du premier fait croire aux élèves que le parfait des verbes de la seconde conjugaison est ordinairement en -evi (17), et que le parfait legi du second est trop peu caractéristique pour eux. Ce choix doit tenir compte particulièrement de certaines conditions de forme du mot; si, dans une épreuve, plusieurs sujets ont traduit "qu'ils déclarassent" par le

(16) Il arrive, ce faisant, que l'élève construise des formes non admises dans les classes, mais dont les Latins ont usé: datif singulier autre qu'en i de totus, imparfait audibam et futur audibo. Et quand il crée immolabim pour immolabo, et fratrer pour frater, il fait ce que firent les Latins en créant la forme fuerim, et en refaisant un nominatif arbor d'après l'accusatif arborem. Allons plus loin: des barbarismes comme amicibus pour amicis, suibus pour suis, tout fautifs qu'ils sont, apparaissent dans la basse latinité (A. Ernout, Morphologie historique du latin, Klincksieck, Paris, 1941, § 37, note).

(17) On va jusqu'à soutenir que c'est la formation régulière du parfait de ces verbes. "Les parfaits en -vi sont réguliers dans la deuxième conjugaison d'après deleo, dele-vi" (H. Petitmangin, Grammaire latine, § 79, rédaction maintenue encore dans la 38^e édition, J. de Gigord, Paris, 1957).

barbarisme profitererentur, c'est que le modèle étudié était précisément pour ces élèves vereri, dont la forme à imiter ici était vererentur.

Une autre conclusion, c'est qu'une épreuve d'examen sérieuse doit être constituée très attentivement si l'on veut qu'elle ait une signification. Qu'on interroge en déclinaison avec un nom long, comme cupiditas, en conjugaison avec un verbe long, comme vituperare, on obtiendra bien plus de fautes qu'avec aestas et laudare. Supposons encore qu'on demande la traduction de il pleura, et que l'élève réponde flebit, ce sera là une faute de français plutôt que de latin (18), et le résultat aura-t-il, dans ce cas, la signification souhaitée ? Les examens de fin de Sixième, et au-delà, sont trop rarement conçus comme de rigoureux tests d'acquisition comparables d'année en année : les notes ainsi attribuées aux sujets n'ont dès lors qu'une valeur très réduite qui ne permet guère de pronostics sérieux.

(18) Ainsi Wee (G, 10 ans 11 mois, Sixième), dans un exercice de narration, écrit : "Si une vague énorme vient sur nous, le bateau chavira" (= chavirera). Une syncope, de chavirera, futur, fait chavira, forme propre du passé simple ; mais c'est bien à une éventualité que Wee pense. Après tout, le sujet parlant prononce-t-il en français vous pleurerez ou vous pleur'rez ? Des élèves croyaient oralement nous donner un futur en prononçant nous esper'rons. Phil (G, 3 ans 8 mois) dit je rencontraï pour je rencontrerai, et un sujet de Sixième écrit il montra pour il montrera ; un autre, par réaction, traduit vincemus par "nous vaincrerons", et un autre, de Seconde (!), rend moriar par "je mourerai". Ces observations reproduisent curieusement l'histoire de la langue sur ce point (cf. F. Brunot, Précis de grammaire historique de la langue française, Masson, 2^e édition, Paris, 1889, p. 395), et cela fait présager la disparition du futur simple et la naissance d'un futur périphrastique avec aller pour auxiliaire.

II. LA DECLINAISON.

L'une des premières notions de latin qu'on propose au débutant, c'est l'existence de la flexion nominale. La fonction d'un nom dans la proposition, lui dit-on, est marquée par sa terminaison; les différentes formes prises par les noms suivant leurs fonctions sont appelées des cas.

Mais une bonne pédagogie de l'initiation à la déclinaison ne se fonde pas sur des considérations théoriques. Le maître ne doit pas non plus tenter d'évoquer son enfance (19), et se demander comment il aimerait qu'on lui eût expliqué ces choses (20): tous les psychologues savent que notre enfance est trop loin pour que nous l'observions scientifiquement. Les sujets à observer, ce sont nos élèves d'aujourd'hui. C'est pourquoi, dans tout ce qui suit, nous ne cesserons de nous appuyer sur des faits observés et contrôlables.

Les cas portent des noms. On s'inquiète parfois du caractère abstrait de ces appellations, auxquelles on propose de substituer pour les débutants le nom de la fonction exprimée par le cas (21): par exemple, on ne dirait plus "nominatif", mais "cas sujet", ni "accusatif", mais "cas objet direct", ni "génitif", mais "cas complément déterminatif", etc. Les raisons invoquées peuvent frapper, mais l'expérience vécue de la classe en montre la faiblesse. Jamais, en fait, les élèves débutants ne sont longtemps embarrassés par les noms des cas;

(19) A moins, peut-être, qu'il dispose du souvenir précis d'un fait ou d'un document authentique, ces évocations sont des leurres.

(20) C'est là une illusion de savant et d'adulte. Voir, par exemple, J. Harouzeau, Introduction au latin, Les Belles Lettres, Paris, 1941, p. 43 (quatrième chapitre). Sincérité d'évocation n'implique pas objectivité d'observation.

(21) Par exemple, I. Carton, dans la Revue Pédagogie, Avril 1951, p. 220. Il s'agit du grec, mais la question est la même a fortiori pour le latin. Dans la même revue, année 1946, n° 7, p. 49, J. Larrasquet interdisait de nommer les cas,

l'enfant accepte beaucoup plus aisément qu'on ne pense l'emploi d'un mot nouveau, qui concrétise pour lui une notion nouvelle (22). Croit-on ensuite que des appellations comme "complément déterminatif" ou "complément d'objet" soient des termes moins abstraits que les noms traditionnels de génitif et d'accusatif ? Et puis cas et fonctions ne coïncident pas si exactement: une fonction donnée peut se rendre par des constructions variées, et le même cas s'emploie pour des fonctions diverses. On ne voit guère ainsi de cas propre marquant la peine, ni de terme satisfaisant à substituer à "ablatif". Si l'on tient à faire manier aux débutants quelques formes de la déclinaison, de manière à leur donner conscience de la valeur des désinences casuelles avant même de nommer les cas, c'est évidemment faisable, souhaitable même (23), mais cela ne peut être utile que pour une semaine ou deux.

Beaucoup plus grave et plus courante est l'erreur qui consiste à donner à chacun des cas une traduction. Bien des méthodes ont présenté, présentent encore à côté de chacune des formes du paradigme une traduction qui fausse les idées de l'enfant débutant; on lit (24):

et leur substitue de prétendues traductions des formes de rosa: nous disons un peu plus loin notre pensée à ce sujet.

(22) "Ce n'est pas dans la dénomination que réside la difficulté grammaticale, c'est dans la notion de catégorie et dans celle de relation." (J. Simon, Psychopédagogie de l'orthographe, P.U.F., 1954, p. 83-84.)

(23) Ainsi faisons-nous dans le chapitre intitulé initiation à la déclinaison de nos Exercices latins de Sixième (Les Editions de l'Ecole, Paris, 1955).

(24) Par exemple dans S. Reinach, Grammaire latine, Delagrave, 1885; E. Ragon, Grammaire latine et Petite grammaire latine, Poussielgue, 1896 et 1897; H. Petitmangin, Grammaire latine, J. de Gigord, encore dans la 41^e édition, Paris, 1961, texte révisé par P.-N. Burtin et A. Pitou. On pourra

Chapitre III - 255

Nom.	rosa	<u>la rose</u>
Voc.	rosa	(ô) <u>rose</u>
Gén.	rosae	<u>de la rose</u>
Dat.	rosae	~~de la rose~~ <u>la rose</u>
Abl.	rosa	<u>de</u> ou <u>par la rose</u>
Acc.	rosam	<u>la rose</u>

Sans doute on a expliqué un peu plus haut la valeur des cas; en fait, c'est à la traduction française que l'élève s'attache tout naturellement. Et comment en serait-il autrement, quand l'auteur lui-même de la méthode pose ensuite, dans un exercice, des questions comme celles-ci: "Par quel cas [sic, au singulier] se rend la préposition de ? Par quel cas se rend d'ordinaire la préposition de, s'il s'agit d'un complément de verbe ?" quand il s'attache à ne jamais laisser l'élève user de son seul jugement pour rendre la préposition française avec soit par l'ablatif seul, soit par une préposition latine, et enfin demande la traduction de mots isolés de tout contexte: par les roses, de la rose; par l'autel, à l'autel; etc. (25) Bien pis, on trouve dans les mêmes méthodes le paradigme dominus avec les traductions suivantes:

lire à l'acte III, scène 5, de Chantecler, d'Edmond Rostand, une tirade qui évoque ce procédé, et en illustre même la faiblesse: "Je vous pardonne, à vous, dit Chantecler, d'avoir osé Mal parler devant moi de la Rose, rosae." On ne voit pas comment ici de la rose se rendrait par le génitif.

(25) H. Petitmangin, Exercices latins de Sixième, J. de Gigord, Paris, 16^e édition, 1942, n^{os} 6 et 11. On trouve aussi sans doute ceci, qui est bien meilleur: "Indiquer le rôle grammatical du mot rose et le cas qu'il faudrait employer dans les exemples suivants: il vend des roses; le temps des roses; couronné de roses; il n'a pas de roses." Mais cela est contrarié par l'habitude de réciter les cas avec une traduction contestable, et parfois insoutenable.

Abl. singulier: domino par le maître.
 Abl. pluriel: dominis par les maîtres.

Or jamais les mots domino et dominis ne pourront, seuls, se traduire ainsi. Du reste, l'erreur pédagogique de tels exercices a été dénoncée (26). Et cependant nous devons signaler cette pratique malencontreuse, qui n'a pas encore disparu, et pour cela justifier notre critique par des faits observés.

Caud (G, 12 ans 5 mois), élève très faible de Sixième, prend en mai des leçons avec un professeur particulier. Celui-ci le fait repartir de zéro, ce qui vaut sans doute mieux. Il nous rencontre et s'exclame sur l'ignorance scandaleuse de cet élève: "Il ne savait même pas la traduction des cas !" Nous lui signalons qu'en effet nous ne donnons pas aux élèves une traduction des formes casuelles, mais insistons sur la valeur fonctionnelle des cas; il s'étonne et objecte: "Cela aide beaucoup au début." Quelques jours après, en classe, nous faisons analyser et traduire la phrase suivante: Socrates docebat animum immortalem esse et praemia hominibus justis datum iri (Socrate enseignait que l'âme est immortelle et que des récompenses seront données aux hommes justes). Seul, Caud s'étonne et observe: "Vous traduisez praemia par des récompenses, ce serait le génitif; praemia veut dire les récompenses." C'est ainsi en effet que son professeur particulier lui

(26) "Nous avons aussi banni de notre livre les exercices portant sur la traduction d'un mot séparé de tout verbe, tels que: à la rose, des roses... Ce serait faire prendre aux élèves l'habitude, presque incorrigible, de lier des cas à des formules de traduction stéréotypées et inexactes: c'est dans un contexte que l'élève rencontre les cas au cours de ses études latines; c'est dans un contexte qu'il faut les lui présenter dès le début." (L. Debeauvais, Exercices latins de Sixième, Belin, Paris, 1933, Préface, p. vi-vii.)

a fait reprendre les déclinaisons: le premier résultat, on le voit, a été de fausser en lui le sens qu'il pouvait avoir de la valeur des cas.

And (G, 11 ans 11 mois), à la veille d'entrer en Cinquième, pour traduire: "Polémon se glorifiait de ne pas sortir du festin avant le lever du soleil", emploie le génitif convivii, au lieu de e convivio. Un autre sujet de Sixième, pour traduire: "Le cyclope garde des brebis nombreuses", propose: Cyclops servat ovium multarum. Ce sont là des sujets habitués à réciter des traductions des cas.

Fab (G, 12 ans 3 mois) traduit la phrase suivante: Villae dominus servis fessis vinum, victoriae praemium, dat, comme ceci: "Le maître donne du vin en récompense aux esclaves fatigués de la ferme pour leur victoire." Gois (G, 12 ans 8 mois), même phrase, traduit: "... aux esclaves fatigués de la victoire." Ce dernier, pour traduire les paruses: Aper rostro agricolam vulnerat, et servus apri collum cultro secatur, écrit: "Le sanglier blesse le laboureur par son museau", et "l'esclave tranche le cou du sanglier par son couteau". Joul (G, 13 ans 1 mois), pour traduire: "Les sirènes attiraient de leurs voix douces...", analyse voix comme complément de moyen, mais traduit: Sirenes alliciebant suarum vocum dulcium... Burg (13 ans 5 mois), pour traduire: "Emplissez de cire molle vos oreilles", voit aussi dans cire un complément de moyen, mais traduit: Implete cerae mollis vestras aures. Ces sujets, qui nous sont confiés pour doubler leur Sixième, n'ont pu se défaire de l'habitude contractée l'année précédente de rendre chaque cas indirect par certaines prépositions françaises. Un autre élève de Sixième, en examen oral, traduit: Ulixes indurat igne sudem acutam, ainsi: "Ulysse durcit au feu un pieu pointu", et, quand on lui demande le cas de igne, il répond que c'est un datif: pour cet élève habitué à réciter les cas avec une traduction française, l'expression française comprenant la préposition à obnubile la dési-

nence latine au point qu'il voit dans igne un datif en dehors de toute analyse fonctionnelle.

Les mauvaises habitudes ainsi contractées persistent bien au-delà de la Sixième. Citons encore des faits.

En Cinquième, Lav (G, 14 ans 5 mois) traduit "un ciel obscurci de nuages sombres" en employant le génitif nubium atrarum.

Pour traduire un passage de César (Bellum Gallicum, V, 18), sur vingt-trois élèves de Quatrième, dix rendaient le génitif descriptif eiusdem generis, signifiant "(des pieux) du même genre", par un complément de manière, en écrivant "de la même façon", ou des traductions analogues: la préposition française de était conservée, non la valeur du cas. Et, dans ce même passage, on trouvait chez un élève animadvertit hostium traduit ainsi: "il remarqua des ennemis".

En Troisième encore, nous trouvons en thème des traductions de ce genre: "habile à la guerre", peritus bello; "envoyer à la guerre", mittere bello; "acheter au marché", emere foro; etc. Un élève de Troisième, pour traduire: "il tua le roi de sa propre main", écrit en thème grec: ἐφόνευσεν τὸν τῆς ἑαυτοῦ χειρὸς βασιλέα, avec un enclavement caractéristique d'une confusion de fonctions due à une mauvaise interprétation de la valeur de notre préposition de. Or tous ces sujets (27) avaient au départ appris les cas avec une traduction qui rejetait au second plan l'idée de leur valeur.

(27) Sauf peut-être le premier sujet cité ici (Lav). Mais même alors, on voit que la propension est grande à lier un cas latin à une préposition française, qu'il ne faut pas l'encourager. La traduction automatique en thème par le génitif d'une expression introduite en français par la préposition de est en effet, nous le constatons, le fait de sujets qui n'ont jamais récité de traduction des cas; elle résulte de cette tendance à croire à un parallélisme étroit des formes

L'observation qu'il est plus facile, en Sixième, d'obtenir des résultats immédiats au moyen d'une traduction ainsi factice des cas, est fondée. L'élève dans l'esprit duquel on veut inculquer le sentiment de la valeur fonctionnelle du cas doit fournir un effort d'abstraction sensiblement plus grand que si l'on juxtapose la forme latine à une traduction française qu'on croit provisoire. Mais il faut ici dénoncer une grave erreur d'appréciation, qui vicie fréquemment le jugement porté sur telle ou telle méthode pédagogique: on juge trop vite bonne une méthode d'après ses simples effets immédiats. Une méthode n'est vraiment efficace que si elle assure aussi des résultats dans l'avenir. On peut, par un truquage, faire réaliser des progrès apparents rapides, qui, dès l'année suivante, ne se maintiennent pas: c'est ce qu'on obtient avec une traduction maladroite des cas (28). Succès apparent, résultat superficiel; ou plutôt non, résultat désastreux et durable car la première habitude contractée est la plus profonde, et le succès apparent d'aujourd'hui conduit à l'insuccès de demain. Qu'on n'exagère pas, du reste, la difficulté: l'élève de Sixième auquel on impose une analyse intelligente, non fon-

d'une langue à une autre, comme nous l'avons vu à propos de la manière dont l'enfant conçoit les règles de grammaire, comme nous le reverrons à propos du thème latin. Et la traduction des cas est un procédé d'enseignement malheureux qui vient renforcer cette tendance.

(28) Autre exemple de procédé facile et malencontreux: on enseigne une conjonction, comme ut, avec un sens, soit afin que, le seul dont on fera usage en Sixième; on obtiendra de bonnes versions en Sixième avec cet emploi de ut, mais, au cours des années suivantes, l'élève se défera très difficilement de l'habitude de traduire ce mot sans aucunement réfléchir, sans aucune attention même au mode du verbe qui suit. La bonne méthode consiste à présenter le mot multivalent comme posant chaque fois un problème à résoudre grâce à des indices sûrs qui permettent de décider de sa valeur. C'est évidemment moins commode dans l'immédiat.

dée sur ces à peu près que sont la place des mots ou la présence de prépositions françaises à multiples emplois, mais sur une prise de conscience des fonctions (29), cet élève-là est ainsi davantage incité à approfondir l'analyse et se tire fort bien d'affaire en général. En fait, la traduction du cas vient en obscurcir la définition et ~~en atténuant~~ l'importance de la fonction au profit d'une forme française accidentelle.

Dans un thème donné en fin de Sixième, on trouve ces plaintes exprimées par les brebis contre le berger: "Nous sommes tenues par le berger dans un pré clos et sommes nourries d'une herbe maigre... Avec notre lait du fromage est préparé... Notre laine est tondue, dont sa femme tisse des vêtements... Les chiens sont nourris de pain et de viande, eux par qui nous sommes mordues si nous n'avons pas obéi sur-le-champ à la voix du berger..." Sur vingt-sept sujets (filles) de Sixième, qui n'ont jamais récité une traduction des cas, un seul n'a pas mis le génitif au complément du nom, mais lui a donné, par un effet d'attraction, la même fonction qu'au nom complété; pour les cinq autres noms introduits par de (soit 5 noms $\times$ 27 sujets = 135 traductions), le génitif apparaît 9 fois indûment, ce qui représente 1 cas sur 15 : on voit combien la tendance est encore forte. Mais voici qui est très significatif: la moyenne des notes des sujets qui ont commis çà et là une telle faute est moitié de celle des sujets qui l'ont évitée: cette différence dépasse ce que produirait ce seul type de faute en plus, et montre que la traduction automatique d'une préposition française par un cas est un indice d'incapacité à l'analyse, à l'abstraction, d'une faiblesse générale. Quant au relatif dont, il a été traduit neuf fois par le génitif cujus.

(29) Le mieux nous paraît, pour prendre conscience de la fonction d'un mot, de retirer de la phrase le terme dont on cherche la fonction, et de poser une question correcte et développée qui obtienne, en réponse, la réapparition de ce terme.

On compte traditionnellement cinq déclinaisons, en groupant dans la troisième les noms de thème consonantique et les noms de thème en i ; même si le système est quelque peu défectueux, il n'y a pas d'avantage sérieux à le modifier, et nous emploierons ici la terminologie habituelle. L'ordre dans lequel on présente ces déclinaisons aux élèves est presque toujours celui de leur numérotage traditionnel : on commence tout bonnement par la première, on finit par la cinquième ; un seul point sur lequel les auteurs varient, celui de savoir si l'étude des imparisyllabiques précèdera ou non celle des parisyllabiques, sans qu'on voie bien pourquoi tel auteur commence par les uns, tel autre par les autres. Nous avons montré qu'une observation attentive des possibilités offertes par chaque paradigme et le souci d'éviter des confusions tenaces dans l'esprit des élèves invite à ne se conformer qu'en partie à l'usage courant : il ne s'agit pas d'une vaine recherche de l'originalité à tout prix, mais d'un meilleur rendement de la mémoire. L'ordre dans lequel on étudie les déclinaisons n'a pas, en soi, grande importance : c'est la nature de chacune qui doit lui faire attribuer la place qu'elle aura dans la série des leçons (30).

Mais faut-il faire étudier intégralement une déclinaison avec tous ses cas, ou y aurait-il avantage à aborder simultanément par exemple tous les accusatifs masculins et féminins comme constituant un tout ? Autrement dit, toutes les désinences d'un nom donné, rosa par exemple, forment un ensemble ; mais tous les accusatifs en forment un autre, et, dans celui-ci, le sous-ensemble des accusatifs masculins et féminins, soit du singulier, soit du pluriel, ne peut-il être proposé à l'esprit comme tel ? Au lieu d'étudier tous les cas d'un même paradigme, l'élève n'étudierait-il pas aussi avantageusement, peut-être mieux, la même cas de tous les paradigmes dans un ensemble ? La question se pose du moment que l'expé-

(30) "La nature de la série a donc une influence plus grande que le tour de rôle." (H. Wallon et Eug. Evart-Chmielniski, Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets, P.U.F., 1951, p. 112.)

rience a démontré la possibilité d'enseigner dans une même leçon tous les imparfaits de l'indicatif ou du subjonctif de conjugaisons variées. Mais l'analogie n'est pas parfaite. Quand on enseigne un temps de conjugaison latine, il s'agit de six formes dont la succession constitue un rythme articulo-auditif et visuel; ces six formes se tiennent, et, dans quelque ordre qu'on les récite, elles constituent un tout organique. Il ne serait pas absurde en soi de vouloir enseigner, par exemple, toutes les formes de la seconde personne du pluriel ensemble: cependant la fragmentation du temps en formes personnelles ne serait pas très pratique, parce que les désinences personnelles sont très sensibles, donc faciles, tandis que les caractéristiques temporelles le sont relativement moins (31); on gagne donc certainement à fortifier le groupement des formes personnelles par modes et par temps, au lieu de diviser chaque temps d'un mode en six fragments. Or c'est justement ce qui se passe pour les déclinaisons: rien de plus aisé que de montrer l'analogie entre rosam et manum; mais il sera plus difficile de rapprocher après coup lupum et lupi comme des pièces d'un même système. Cela est si vrai que les Latins, qui n'ont jamais confondu l'accusatif et le génitif, ont décliné parfois senatus, -i, et généralement donné à domus le génitif pluriel domorum. Ainsi, ce qu'il faut associer dans l'esprit de l'élève, ce sont moins les désinences qui marquent chacun des cas des divers paradigmes nominaux, que les désinences possibles d'un même nom. Cela n'interdit naturellement pas de montrer ensuite les rapprochements à faire, et de faire même découvrir, au lieu de les enseigner, les formes casuelles d'un nouveau modèle à étudier. De fait, la mémoire d'un sujet donné enregistre mieux des groupes dont ce sujet perçoit la

(31) L'enfant qui apprend à parler ne commence-t-il pas par se familiariser avec une seule personne, la troisième du singulier ? Nous verrons plus loin que c'est la plus employée. Mais aussi, dans la langue française qu'il parle, l'élève se trompe souvent dans l'analyse du temps et du mode, autant dire jamais dans celle de la personne et du nombre.

cohérence que des unités. Les formes de manus constituent bien un ensemble; les accusatifs (et nous prenons ici un cas pour lequel l'analogie saute aux yeux) en constituent un autre, parfaitement clair dans l'esprit du grammairien: mais lequel des deux est le plus immédiatement sensible à l'enfant, le plus utile pour lui éviter de futures confusions ? En l'absence d'expériences rigoureuses, il nous semble que c'est le premier. Voici pourquoi. Le nom est d'abord pour l'enfant un élément concret; la désinence n'en est pas un. Ensuite nous montrerons plus loin que faire reconnaître dans la désinence -um, par exemple, la caractéristique du génitif pluriel n'est pas difficile, mais que la difficulté gît essentiellement dans le rattachement de cette désinence au radical: c'est donc le paradigme qu'il faut enseigner dans sa totalité. Quant à l'unité du système de la déclinaison, on l'enseigne très aisément. Un nouveau paradigme donné, soit manus ou dies, on fait remarquer l' u de l'un, l' e de l'autre, et les élèves proposent eux-mêmes, guidés par l'analogie, les formes manum et dierum, et admettent aisément manuum et dierum. Bref, le groupement des désinences casuelles d'un nom, celui des formes personnelles d'un temps, constituent l'un et l'autre une unité organique et se fixent dans la mémoire à ce titre. Si cette petite unité satisfait l'esprit, ce serait une erreur que de vouloir la fragmenter. On peut, on doit réduire en éléments mnésiques le tout complexe à mémoriser; il ne faut pas le réduire en poussières. Telle doit être la règle pédagogique des leçons qui font appel à la mémoire. La difficulté pratique, pour le pédagogue, est de définir les meilleurs groupes mnésiques en fonction du résultat à obtenir.

L'ordre des cas, dans la série des formes d'un paradigme, a beaucoup plus varié qu'on ne le croit aujourd'hui communément (32). Pour des raisons pédagogiques, nous préférons, avec certaines méthodes, voir l'accusatif à la fin de la série: l'élève qui récite un nom neutre rencontre là une diffi-

(32) Nous en avons noté trois pratiqués au cours des quatre-vingts dernières années: N-V-G-D-Ac-Ab (S. Reinach),

culté, mais prouve justement bien mieux, s'il la surmonte, qu'il a jusqu'au bout présent à l'esprit le genre du nom. La place de l'accusatif aussitôt après le nominatif et le vocatif facilite la récitation, mais pas toujours (33). Quant à l'opposition de "cas directs" et de "cas indirects", nous doutons qu'elle soit fondée, puisque l'accusatif n'est devenu un "cas direct" qu'à la suite d'une évolution de sa valeur primitive (eo Romam) vers une valeur abstraite (video Romam). Ce n'est là, en fin de compte, qu'un point secondaire; et il n'y a pas d'ordre logique de l'énoncé des cas. Ce qui importe, c'est de ne pas modifier en cours d'étude l'ordre initialement adopté: ce serait une perturbation, nullement un assouplissement du système. Il arrive ainsi qu'on doive prendre ou aider en cours d'études un sujet dont on estime que la méthode par laquelle il a été initié n'est pas la meilleure: si elle n'est pas franchement mauvaise, on ne gagne rien à lui compliquer la tâche avec deux systèmes pédagogiques concurrents, et il faut faire le sacrifice de certaines préférences personnelles.

La flexion nominale latine comporte six cas, ou, si l'on veut, cinq, le vocatif ne comptant pratiquement pas, deux nombres et trois genres (34); et l'on compte traditionnelle-

N-V-G-D-Ab-Ac (L. Ragon, H. Petitmangin), N-V-Ac-G-D-Ab (la plupart des autres auteurs); on a parfois aussi rejeté le vocatif à la fin.

(33) C'est à cause d'elle que des élèves qui déclinent, par exemple, tu generosus adulescens ou nostra beata civitas, forment un accusatif singulier adulescem et civitam ou civitem, avant le génitif adulescentis et civitatis: ils ne pensent pas encore à la forme du radical qu'ils doivent tirer du génitif non encore cité.

(34) En réalité, les noms masculins et féminins se déclinent sur les mêmes modèles, agricola comme rosa, populus (peuple) comme populus (peuplier), rex comme lex, civis comme avis, lacus comme quercus, dies comme res; mais, certains adjectifs ayant une forme propre pour le féminin, la question du genre apparaîtra dans la déclinaison d'expressions complexes.

ment, avons-nous dit, cinq déclinaisons en groupant dans la troisième les noms dont le génitif singulier est en -is. Quels noms, quels cas, quelles déclinaisons sont les mieux sus ? Ou, ce qui revient au même, où trouve-t-on le plus de fautes, indice d'une plus grande difficulté, et quelle est la nature de ces fautes ? Pour répondre à ces questions, nous avons demandé à 440 élèves, soit 282 de Sixième et 158 de Cinquième, cent formes nominales, au singulier l'accusatif et l'ablatif, au pluriel l'accusatif, le génitif, le datif-ablatif, de vingt noms appartenant aux différentes déclinaisons (35) : treize noms réguliers et sept irréguliers, seize noms masculins ou féminins et quatre neutres.

Voici d'abord les pourcentages des formes exactes.

Pourcentages de formes exactes	Singulier		Pluriel		
	Acc.	Abl.	Acc.	Gén.	D.-Abl.
282 sujets de 6 ^e	84,6	81,0	81,3	71,9	79,0
158 sujets de 5 ^e	92,5	90,6	90,6	82,5	89,1

Malgré une élévation naturelle des pourcentages en Cinquième, le fléchissement accuse une difficulté identique : le pluriel est moins ^{bien}su que le singulier, le génitif pluriel est particulièrement mal réussi en comparaison des autres cas (36). Cela, d'ailleurs, se retrouve dans chacune des classes prise isolément, malgré les différences de valeur de chaque groupe d'élèves.

(35) On pourra trouver trois exemples de cette épreuve dans nos Exercices latins de Sixième, n° 153, de Cinquième, n° 217, de Quatrième et Troisième, n° 1 (Les Editions de l'Ecole, Paris). On peut estimer en Sixième et Cinquième l'épreuve réussie avec 90 formes exactes sur 100, ou 13 ou 14 noms dont toutes les formes sont exactes.

(36) Il est cependant aisément reconnu. Mais construire et reconnaître une forme sont deux choses bien différentes.

Ainsi, chacun des cas, peut-on dire, a son degré particulier de difficulté (37), et nous verrons plus loin pourquoi. Il en est de même de chaque système de formes, c'est-à-dire de chaque déclinaison. Dans le tableau qui suit, nous utilisons les résultats de 304 sujets, dont 205 de Sixième et 99 de Cinquième; nous tirons du nombre de formes exactes fournies dans chaque déclinaison par ces sujets, lors d'une des épreuves précédemment décrites, des pourcentages qui permettent une comparaison des déclinaisons entre elles.

	Sixième					Cinquième	
	41	28	43	46	47	62	37
bre de sujets: e de l'épreuve:	février	mars	mai	juin	juin	janvier	mai
déclinaison	91,4	93,9	90,6	95,8	95,5	97,7	96,7
déclinaison	76,2	92,3	86,6	95,5	92,3	95,0	96,0
décl., impar.	54,9	81,4	79,5	85,7	88,9	92,0	90,0
déclip., par.	68,0	78,8	77,4	82,4	78,8	83,2	86,2
déclinaison	62,7	75,2	76,1	80,5	83,9	86,7	84,8
déclinaison	56,5	84,2	85,3	83,2	64,8	83,8	84,5
s réguliers	65,3	83,3	83,4	87,1	86,4	90,8	89,6
s irréguliers	68,2	82,4	77,2	84,8	80,6	86,2	84,1
s masc. ou fém.	67,9	87,6	81,8	88,3	85,8	88,3	85,8
s neutres	60,2	84,4	78,8	78,4	78,7	78,4	78,7

On voit tout de suite que les deux premières déclinaisons sont incontestablement les mieux sues, quelle que soit la classe, et que la première est mieux sue que la seconde; dans le flottement des autres résultats, il semble ressortir que les noms imparisyllabiques de la troisième déclinaison sont

(37) Le datif singulier n'a pas été demandé dans les expériences relatées ici. En le demandant avec les autres cas à divers groupes totalisant 107 sujets, nous avons pu constater qu'il était su dans une proportion variant de 93,3 à 95,8 %: cela s'explique par l'absence de toute irrégularité.

mieux assimilés que les noms parisyllabiques (38): cela s'explique par l'incertitude sur l'ablatif singulier de ces derniers, tantôt en -e, tantôt en -i, régulièrement ou non. En effet, dans les noms imparisyllabiques, un seul cas est susceptible d'irrégularité, le génitif pluriel (39); dans les noms parisyllabiques (40), deux cas sont susceptibles d'irrégularité, l'ablatif singulier et le génitif pluriel. L'augmentation du nombre des cas susceptibles d'irrégularité, c'est-à-dire d'imparfaite soumission au modèle donné, entraîne automatiquement un abaissement du pourcentage des réussites. Il suffit, pour le démontrer, de relever de même les pourcentages

(38) Le premier groupe semble faire exception. L'anomalie résulte principalement de ce qu'un des ~~cinq~~ noms imparisyllabiques est virtus, dans lequel beaucoup de sujets ont fait de -us une désinence, de virt- un radical, à tel point que certains ont créé un génitif pluriel virt-ium (radical finissant par deux consonnes). On voit, par cet exemple, l'importance pratique d'une des conclusions de la première partie de ce chapitre.

(39) Il s'agit de "faux imparisyllabiques": voir la note suivante. Nous ne faisons pas état d'un nom comme bos.

(40) Y compris ceux qu'on appelle de "faux parisyllabiques", comme pater, mater, etc. La répartition des noms dont le génitif singulier est en -is en deux catégories fondée simplement sur une différence éventuelle au singulier entre le nombre des syllabes au nominatif et au génitif est médiocrement scientifique; mais elle est la plus claire pour le débutant. Distinguer les noms de la troisième déclinaison en noms dont le génitif pluriel est en -um et noms dont le génitif pluriel est en -ium serait plus exact; mais c'est du nominatif, qui lui est donné, ainsi que le génitif singulier, que part l'élève, non du génitif pluriel, qu'il doit trouver. De même, à l'élève français, qui sait sa langue, on peut dire que les verbes français en -ir se divisent en deux catégories, selon que leur participe présent est en -issant (fin-issant) ou en -ant (sent-ant); mais cette division n'est pas un secours pratique pour l'étranger qui apprend la langue. Du

de bonnes réponses obtenues dans ces épreuves pour les noms réguliers et pour les noms irréguliers, et de comparer (41).

La différence, cependant, n'est pas toujours aussi nette ni aussi forte qu'on s'y attendait. Un autre élément vient gêner les sujets bien davantage: c'est le genre neutre. Les noms neutres sont toujours plus mal réussis que les noms masculins ou féminins, et cela est d'autant plus frappant que, dans les épreuves dont les résultats sont utilisés ici, les noms neutres, chaque fois au nombre de quatre, sont réguliers, tandis que les sept noms irréguliers font partie des seize noms masculins ou féminins; de plus, la déclinaison du neutre ne se distingue que par un accusatif propre au singulier des troisième et quatrième déclinaisons (42) identique au nominatif, un nominatif-accusatif en -a au pluriel, si bien que les quatre noms neutres des épreuves utilisées ne possèdent que sept formes caractéristiques sur vingt demandées. La perturbation apportée par le genre neutre semble donc plus importante que celle que produisent les irrégularités. C'est que l'élève français pense difficilement au neutre, et calque spontanément le nom neutre sur un modèle masculin ou féminin. La raison en est que la langue française ne possède pas de nom neutre (43). En étudiant le thème latin, nous retrouvons, quoi qu'on pense là-dessus, les observations faites conservent leur valeur.

(41) Voir la note 38: même remarque et même explication. On se dira probablement que le résultat était prévisible, et que la constatation est sans grand intérêt. Peut-être; mais elle vaut cependant d'être faite, puisque nous verrons dans les verbes irréguliers les formes irrégulières mieux sues que les formes régulières.

(42) L'élève qui, à un nom neutre de la seconde déclinaison, donne un accusatif singulier en -um ne prouve aucunement par là qu'il pense au neutre plutôt qu'au masculin.

(43) La confirmation de ceci s'obtiendrait en soumettant un groupe d'élèves allemands, par exemple, à la même épreuve, et en vérifiant si, pour eux, les noms neutres sont aussi

rons semblable difficulté: la langue maternelle du sujet lui impose des cadres dont il ne se libère qu'à grand-peine.

Nous allons pouvoir pousser plus loin notre recherche sur les difficultés rencontrées par les élèves dans la déclinaison des noms en relevant toutes les fautes commises par un ou deux groupes de sujets et en nous efforçant de les classer en catégories selon leur origine.

Une première forme d'erreur peut résulter d'une altération interne du radical: au lieu de montibus, par exemple, un sujet écrit mentibus. Cette espèce d'erreur n'offre pas grand intérêt.

Une mauvaise liaison du radical et de la terminaison produit toute une série d'erreurs, soit un élargissement du radical (par exemple tectoris pour tectis, à la suite du génitif pluriel tectorum), soit un raccourcissement du radical (par exemple lumibus pour luminibus), soit une épenthèse due ordinairement à l'analogie (par exemple lacuubus pour lacubus).

L'erreur peut porter sur la désinence même: erreur ou de genre (luminem, pour lumen), ou de nombre (furen, pour fures), ou de cas (lacui, pour lacu). L'erreur qui porte sur le genre ne peut se produire qu'à l'accusatif, les autres désinences étant commune aux trois genres et le nominatif pluriel n'ayant pas été demandé (44).

La présence d'une irrégularité dans un système de désinences peut provoquer deux espèces d'erreurs: l'irrégularité est oubliée (l'élève écrit montum pour montium), ou bien le nom facilement déclinés que les autres. Nous n'avons malheureusement pas encore eu l'occasion de réaliser cette expérience. Du moins pouvons-nous citer le témoignage en ce sens d'un collègue allemand, qui avait fait des études classiques, professeur de langue allemande en France.

(44) Un barbarisme comme matrorum, pour matrum, n'est pas une erreur de genre, puisque des noms féminins, comme pinus ou domus, ont le génitif pluriel en -orum.

régulier est traité comme un nom irrégulier (l'élève écrit ictubus pour ictibus).

Enfin une dernière cause d'erreur consiste à faire interférer des systèmes différents (l'élève écrit icto pour ictu, furos pour fures, matrorum pour matrum, tectibus pour tectis).

Le relevé des fautes commises par 80 sujets, dont 43 de Sixième et 37 de Cinquième, dans une épreuve consistant, comme ci-dessus, à fournir cinq cas déterminés de vingt noms donnés, soit cent formes, a permis de classer ainsi 1 433 formes fautives (45). Quels sont, d'après cela, les plus puissants facteurs d'erreur ?

Le plus fort facteur d'erreur est incontestablement l'existence de systèmes de déclinaison variés. Tous se ramènent sans doute, dans une certaine mesure, à un système unique, quand on sait voir le thème du nom; mais l'écolier en est incapable, comme en était incapable probablement l'homme de la rue à Rome: ce n'est que plus tard qu'il dominera, peut-être, les particularités, et fera une synthèse. Nous relevons 698 cas (46) dans lesquels ce type d'erreur se manifeste, soit 48,7 % des cas d'erreurs constatés.

Vient ensuite la présence d'exceptions. Dans 330 cas, l'exception a été oubliée, la forme régulière préférée. Ces 330 cas représentent 23 % des erreurs relevées; mais ce chiffre a besoin d'une interprétation. Il y avait 7 noms irréguliers, dont 5 pour un seul et 2 pour deux des cinq cas demandés, cela fait donc 9 formes irrégulières réclamées à 80 sujets, donc 720 cas à considérer au total; ainsi, dans 45,8 % de ces cas, l'exception a été oubliée. Les exceptions les plus oubliées sont d'abord l'absence de cas indirects pluriels pour la plupart des noms de la cinquième déclinaison, le

(45) Ces formes fautives peuvent l'être pour plusieurs raisons: en ce cas, comme dans notre étude des facteurs de confusion en vocabulaire, nous faisons état d'elles pour chacun des facteurs considérés.

(46) Dont 294 intéressent le génitif pluriel.

datif-ablatif pluriel en -abus dans la quatrième, l'accusatif singulier en -im et l'ablatif en -i de certains parisyllabiques; les génitifs pluriels de la troisième déclinaison sont mieux sus; l'exception la moins oubliée, enfin, c'est le datif-ablatif pluriel en -abus des noms dea et filia. Cet ordre s'explique: les exceptions les plus difficiles sont celles qui intéressent un petit nombre de mots d'un emploi relativement peu fréquent; il est plus aisé de se rappeler deux noms très usités, dea et filia, et les formes deabus et filiaabus sont des exceptions plus marquantes que l'exception lacubus, où ce qui est en question est l'u du thème, élément de liaison, et non la terminaison. L'étude des fautes, ici, met en lumière une différence curieuse entre les sujets de Sixième et ceux de Cinquième: l'attention des premiers est captée par les exceptions, les seconds sont davantage familiarisés avec les divers systèmes; en conséquence, les élèves commettent proportionnellement moins d'erreurs ceux de Sixième sur les formes exceptionnelles, ceux de Cinquième sur les formes régulières, sur le neutre par exemple.

Autre effet de la présence d'exceptions dans les systèmes: un nom régulier a été 141 fois traité comme s'il était irrégulier, soit près de 10 % du total des fautes commises. La tendance à oublier l'exception est notablement plus forte, on l'a vu; mais ceci montre que le problème a un double aspect, et que la présence d'exceptions vient perturber tout le système, au détriment de la connaissance des noms réguliers eux-mêmes.

Un cas a été 270 fois mis pour un autre, soit 18,8 % du total des erreurs relevées. Mais, à regarder les choses de près, les cas sont très inégalement affectés par cette sorte de confusion. Parmi les cinq formes demandées ici, le génitif pluriel, le datif-ablatif pluriel ne sont pour ainsi dire jamais confondus avec un autre cas; à la place de l'accusatif singulier, on trouve parfois mis le nominatif, comme si l'élève traitait ce nom comme un neutre, bien que le genre ait été indiqué; l'accusatif pluriel est davantage touché, en partie parce que l'élève lui a substitué le nominatif pluriel

par lequel il a l'habitude de commencer à énoncer les cas du pluriel et qu'on ne lui demandait pas ici, en partie par suite d'erreurs malaisément explicables. Mais le cas qui se révèle le plus vulnérable, c'est l'ablatif singulier: sur les 270 fautes commises, 159 l'affectent. A la place de l'ablatif singulier, l'élève propose souvent le datif, en partie sous l'influence de la seconde déclinaison ou du modèle mare et de la plupart des adjectifs de la seconde classe, où ces deux cas sont semblables, en partie par analogie avec le pluriel.

Le quatrième important facteur d'erreur, c'est le genre neutre. La faute consiste à donner à un nom neutre, c'est-à-dire ici à son accusatif, des désinences de nom masculin ou féminin. Nous relevons cette faute 159 fois, soit 11 % des erreurs notées. Mais, dans l'épreuve considérée, il y a 4 noms neutres, dont un nom de la seconde déclinaison, pour lequel l'accusatif singulier n'est pas caractéristique; cela ne donne donc que 560 cas où l'emploi d'une terminaison devait marquer que les sujets penseraient au neutre: ils y ont manqué 159 fois, soit plus d'une fois sur quatre (47).

Les autres facteurs d'erreur, sans être tout à fait négligeables (46), sont bien moins importants. L'altération du radical, en particulier, résulte du voisinage d'un autre nom qui en vicie la prononciation: dies, par exemple, nuit aux noms sedes et fides, dans les formes desquels il incite à introduire un -i-.

Ainsi, quand on observe minutieusement les résultats d'interrogations sur la déclinaison des noms, on découvre des perturbations produites par des causes très différentes. Les victimes de ces perturbations sont:

(47) Cette proportion peut paraître considérable; elle se retrouve en thème courant. Dans un thème donné à une bonne classe de Troisième, le nom omen devait être employé à l'accusatif pluriel: 15 élèves sur 34 ont écrit omines.

(48) L'un des plus importants est la forme et la longueur du radical: avec penetrare, par exemple, on obtient couramment pour datif-ablatif pluriel penetrabus et penetribus; mais il ne s'agit plus de la mémoire des systèmes de désinen-

1° les noms neutres, à l'accusatif singulier, au nominatif-accusatif pluriel; ce sont eux principalement qui, dans le tableau des pourcentages de formes exactes fournies par 440 sujets de Sixième et de Cinquième, affaiblissent les pourcentages de l'accusatif.

2° le datif-ablatif pluriel et plus encore le génitif pluriel, qui souffrent de la présence de plusieurs systèmes coexistants qui se concurrencent: datif-ablatif pluriel en -is ou en -bus (49), génitif pluriel en -um, -ium, -uum, -arum, -erum, -orum.

3° l'ablatif singulier, dont le principal ennemi est le datif singulier du même système. Tandis que la forme exacte du génitif pluriel est fréquemment évincée pour des formes empruntées à d'autres systèmes, l'ablatif singulier a pour concurrent son voisin, le datif singulier du même système. Le problème du génitif pluriel, c'est un problème de liaison: sa désinence propre, -um, est claire; ce qui n'est pas clair, c'est la manière de la rattacher au radical, et, de fait, les Latins ont eux-mêmes hésité et admis plusieurs formes pour le même mot en poésie, voire en prose: de même nos élèves savent que ce cas est en -um et rattachent tant bien que mal cette désinence au radical. A l'ablatif singulier, au contraire, c'est la finale qui n'est pas bien caractérisée: elle peut être un a, un e, un i, un o, un u (50); une variation de voyelle, et voilà l'ablatif singulier apparem-

(49) Les Latins eux-mêmes ont senti que le datif-ablatif pluriel était mieux caractérisé par la désinence -bus: ils ont passé de quis à quibus, préféré filiabus; et certains barbarismes de nos élèves, amicibus et suibus, sont épigraphiquement attestés (A. Ernout, Morphologie historique du latin, Klincksieck, Paris, 1941, note du § 37).

(50) Nous nous bornons à ce que l'élève débutant voit et doit retenir. Sur la forme de l'ablatif singulier, cf. A. Ernout, Morphologie historique du latin, Klincksieck, Paris, 1941, p. 24.

ment ou réellement confondu avec un autre cas, surtout avec le datif, par une attirance de symétrie que nous avons expliquée plus haut.

Les conclusions pratiques sont simples. On améliorera l'étude des déclinaisons des noms en isolant d'abord les divers systèmes, donc en étalant sur plus d'un trimestre en Sixième l'étude de la déclinaison des noms au lieu de la resserrer sur quelques semaines: une grammaire les groupe nécessairement dans un même chapitre, mais le plan d'une grammaire n'est pas un plan pédagogique, et l'étude successive trop rapide de systèmes variés en rend difficile une assimilation différenciée. Ensuite on limitera l'étude des exceptions à l'essentiel, c'est-à-dire à celles qui portent sur des mots d'un usage courant, au lieu de tenter une étude qu'on voudrait parfois exhaustive des exceptions (51). Quant aux difficultés internes de chaque déclinaison, que révèle notamment le nombre des erreurs commises à l'ablatif singulier et au neutre, elles ne seront évidemment surmontées que par la pratique: récitation des déclinaisons et usage des formes (52). L'usage complète et assouplit la possession des formes obtenue par la récitation, qui, souvent, est un dévidement dont le caractère machinal incite à des erreurs: une espèce de persévération fait réciter: ferarum, feraris, voire ferarus (pour feris); tecta, tectarum (pour tectorum); lumina, luminarum, luminibus (pour luminum, luminibus), etc.; même dans un thème de Troisième nous avons trouvé a tuis propinquoris (pour propinquis). C'est la pratique de la langue qui assure

(51) Nous nous rappellerons toujours non sans quelque humour avoir été, nous-même, à dix ans et demi, interrogé à la fin d'un premier trimestre de Sixième, sur l'ablatif singulier, que nous ne croyons pas avoir jamais rencontré ailleurs que dans la grammaire ou le dictionnaire, de l'adjectif compos.

(52) La pratique de jeux sur les formes en facilite l'assimilation. C'est le but de notre Domino latin (Les Editions de l'Olivier, Paris, 1952): la série est brisée, les joueurs

la souple possession des formes, tout autant que la possession des formes permet la pratique aisée de la langue. Et c'est pourquoi nous avons vu que les sujets de Cinquième possèdent mieux l'ensemble de la déclinaison, même si leur attention, moins polarisée par l'étude de la morphologie, fléchit sur les exceptions: ils ne proposent plus guère matro pour ablatif de mater, alors qu'ils se trompent tout autant que ceux de Sixième sur le datif-ablatif pluriel en -ubus.

Nous n'avons encore parlé que des noms. Ce n'est pas que nous engagions à faire réciter la déclinaison de chaque mot isolément: dévider rosa, rosam, rosae, etc., bonus, bona, bonum, etc., et hic, haec, hoc, etc., n'est pas aussi profitable que de décliner hic oculus niger, haec res necessaria, hoc grave vulnus. La récitation des formes de ces expressions complexes habitue l'élève à associer correctement des mots relevant de systèmes de formes différents, comme il devra le faire en thème, et à remarquer les accords tels qu'il devra les retrouver en version. Cet exercice de la déclinaison d'expressions complexes a donc une haute valeur pédagogique; il a ses difficultés propres, que nous allons étudier, et qui, elles aussi, sont révélatrices.

Une expression n'est véritablement "complexe" que si elle se compose de termes qui ne se déclinent pas sur le même modèle. L'élève qui récite pulchra rosa mea fait tout simplement rimer les mots ensemble: dangereuse habitude! Dès que possible, il faut lui proposer autre chose: peritus nauta, alta fagus, etc., et même tu clarus poeta, hoc grave onus, etc. Alors apparaît un curieux phénomène: les élèves, maintes fois, déclinent de telles expressions en commettant des fautes d'accord qui surprennent. Citons-en quelques-unes prises à titre d'exemples parmi des centaines d'observations faites en dehors de toute tentative d'expérimentation systématique.

reconstituent les formes en liant radicaux et terminaisons convenables.

En Sixième. - Char (G, 9 ans 10 mois) décline par écrit quelque lourd fardeau. Toutes les désinences de l'indéfini sont exactes; pour le nom neutre onus, il commet les barbarismes onerem et oneres; quant à l'adjectif gravis, il écrit au singulier pour nominatif grave, pour accusatif gravem, et au pluriel trois fois graves. Puis il se reprend, biffe graves les trois fois pour substituer trois fois gravia. Mais il laisse subsister gravem au singulier, et les formes barbares onerem et oneres (d'où le rapprochement incohérent oneres gravia).

Rod (G, 11 ans 3 mois) décline ce fardeau léger, et écrit: Ac. istud onerem leve; N. et Ac. ista oneres levia. Le nom est bien vu neutre pour l'accord, non pour ses propres formes.

Van (F, 10 ans 6 mois) récite oralement una nauta validus et duae nautae validi.

Bur (G, 12 ans 9 mois) décline par écrit ce chef expérimenté: il met tout le singulier au neutre, illud dux peritum; mais, au pluriel, on lit trois fois duces à côté du démonstratif et de l'épithète au neutre: illa duces perita. Trois de ses camarades ont décliné toute l'expression au neutre, sauf une forme, ducem; un autre a fait de même, sauf l'accusatif pluriel, illa duces peritos. Le genre de dux, nom d'homme, n'avait pas été fourni.

Derb (G, 11 ans) et Mey (G, 10 ans 9 mois) déclinent par écrit quelque abeille active: le premier emploie pour l'épithète au singulier les formes impigra et impigram, impigri et impigro; le second agit de même, et de plus il fait alterner des formes masculines et féminines au singulier et au pluriel de l'indéfini: aliquam apem impigram, et aliquo ape impigro, aliquae apes impigrae et aliquorum apum impigrarum, etc.

And (G, 11 ans 10 mois) décline oralement illud longum iter. Au pluriel, il dit illa longa itineres: il a donc pensé au genre neutre du nom quand il a énoncé

les deux adjectifs; au moment où il énonce le nom même, il pense bien à la troisième déclinaison, non au genre du nom.

En Cinquième. - Caz (F, 12 ans) décline par écrit cet arbre très élevé: elle emploie d'un bout à l'autre d'une part ille, masculin, d'autre part altissima, féminin.

Mand (F, 11 ans 1 mois) décline par écrit: Quis currus velox ? Déclinaison correcte au singulier, mais, au pluriel, elle décline le nom et l'épithète au neutre: N. qui currua velocia, Ac. quos currua velocia. Meun (F, 11 ans 10 mois), en déclinant oralement la même expression, dit au pluriel: N. qui currus velocia, Ac. quos currus velocia.

Goul (F, 12 ans 1 mois) décline par écrit mon excellente soeur: elle met au féminin les trois premières lignes, au masculin les trois dernières.

Dain (F, 11 ans 5 mois), pour traduire la phrase : Quels conseils faut-il que je suive ? écrit quod, qu'elle corrige en quae, et construit la phrase suivante: Quae sunt consilii quae sequenda erunt mihi ? Ainsi donc, elle a trois fois au moins pensé que le nom consilium est neutre, en écrivant pour l'interrogatif quod et quae, pour le relatif quae, pour l'adjectif verbal sequenda ; mais elle a mis le nom même à une forme masculine.) (La forme consilii ne peut être ici un génitif d'espèce complément de pronom neutre, ce pronom neutre devrait être au singulier, et cette construction n'a pas encore été étudiée.)

En Quatrième. - Rob décline oralement cet ouvrage; il récite id operem, ea operes. - Vid, pour décliner cette guerre terrible, après avoir donné correctement le singulier, récite au pluriel: N. haec belli terribilia, Ac. haec bellos terribilia, et, avisé qu'il y a une faute, ne la trouve pas. - Paj, pour décliner votre crime audacieux, récite: N. vester scelus audax, Ac. vestrum scelus audax..., et croit corriger en disant audacem.

En Troisième. - Main (G, 14 ans 2 mois), à qui nous demandons l'accusatif pluriel d'une expression dont les éléments sont au tableau, avec le genre du nom indiqué, propose haec leves onera; et, une autre fois, dans une circonstance semblable: veteres illa carmina. - Schwan (G, 13 ans 9 mois), dans une interrogation du même genre, donne pour accusatif pluriel: Quos audacia verba ? - Sur vingt-cinq élèves à qui nous faisons décliner par écrit l'expression ce fardeau lourd et incommode, nous en trouvons huit chez qui nous relevons des fautes comme celles-ci: N. hoc onus grave et molestus, Ac. hoc onus gravem et molestum; N. hi onera graves et molesti, Ac. hos onera graves et molestos, N.-Ac. haec oneres graves et molesta.

En Seconde. - Sur quarante-trois sujets de Seconde à qui nous faisons décliner par écrit une expression neutre telle que id cacumen arduum et niveum, dix-sept ont manifesté la tentance à associer neutre et masculin, dont sept ont laissé subsister des formes masculines associées à des formes neutres. Par exemple Dau (F, 14 ans 2 mois) écrit ea oneres molesti et necessarii, corrige les adjectifs, laisse subsister le barbarisme oneres; Rou (F, 15 ans 12 mois) écrit ii onera molesti et necessarii, corrige le démonstratif, laisse au masculin les adjectifs qualificatifs.

En Première. - Lap (F, 17 ans 3 mois) décline ce court chemin; elle énonce horum brevium viarum à côté des formes féminines, et haec breves itinera, qu'elle corrige: haec breves itinera. Nous lui demandons ce qu'est haec (dont il se pourrait qu'elle fasse un féminin pluriel): elle répond que c'est le neutre pluriel de hic, haec, hoc, et ajoute: "Donc en -a, haec breves itinera."

D'une façon générale, ce genre de fautes, que nous relevons dans toutes les classes, et même chez les meilleurs élèves (nous venons de citer, de préférence, de bons élèves),

affecte de un à deux sujets sur trois dans les groupes observés. La faute consiste en une espèce de fragmentation de l'expression complexe qui cesse, apparemment d'être un tout; l'élève décline chaque partie sans tenir compte de l'ensemble, si bien qu'au lieu d'avoir deux, trois ou quatre termes associés et accordés, on trouve ces termes juxtaposés et non accordés. Qu'on ne dise pas que l'élève décline un terme, puis un autre, puis un troisième: quand il opère par écrit, on peut le craindre, et nous y reviendrons, mais, si on le regarde faire, on s'aperçoit qu'il n'en est pas nécessairement ainsi lorsque la faute se produit, et on a vu qu'elle se produit même en récitation orale. Elle apparaît notamment dans le thème. Trente élèves de Cinquième traduisent cette phrase d'un thème sur la descente d'Orphée aux enfers: "Cerbère, sur le seuil, ferma ses trois terribles gueules" (avec le nom neutre os pour traduire gueule). Treize ont juxtaposé dans la traduction de cette dernière expression des formes de genres différents; un sujet a encore juxtaposé une forme du singulier et une forme du pluriel. Et ce n'est là qu'une observation parmi bien d'autres. Voilà qui incite à douter que l'accord, quand il existe, soit autre chose, dans la déclinaison d'une expression complexe, qu'une juxtaposition heureuse à la suite d'un certain effort d'attention, non une association naturelle de formes.

Le paradoxal n'est-il pas que le sujet pense fréquemment au genre neutre pour l'épithète, n'y pense plus pour le nom? Ainsi, dans une importante épreuve de déclinaison d'expressions complexes, dont nous parlons plus loin, 62 bons sujets de Sixième ont décliné quatre noms neutres de la troisième déclinaison. Sur les 248 cas ainsi observés, on trouve 34 fois, au pluriel, des assemblages de ce type: eadem cacumines ardua, c'est-à-dire le nom à une forme de genre animé, les épithètes au neutre; et, en outre, on remarque 18 fois que la forme correcte, par exemple cacumina, est une correction visible, faite après coup, du barbarisme cacumines. Par contre, on ne trouvait que 8 fois dans ce groupe le nom mis au neutre pluriel (donc en -a) avec les épithètes au

masculin ou au féminin. C'est sans doute qu'en écrivant ou en énonçant l'épithète, l'élève se préoccupe de sa forme, donc de l'accord; quand il en est au nom, le genre français s'impose, ou plus exactement l'absence de neutre en français fait perdre de vue le genre du nom latin. Et c'est la raison pour laquelle l'expression complexe se fragmente souvent en éléments de genre divers, rarement en éléments de nombres différents.

Passons de ces observations de faits scolaires courants, que tout professeur des premières classes du second degré a pu faire, à une expérimentation plus rigoureuse. On peut, dans la déclinaison d'une expression complexe, combiner les éléments de six manières: le nom latin et son correspondant français sont du même genre, soit masculin, soit féminin; ou bien ils sont de genres différents, au nom masculin latin correspondant un nom féminin français, ou inversement; le nom latin neutre peut enfin avoir pour correspondant un nom français soit masculin, soit féminin. On peut souvent donner à un même nom latin deux correspondants français, l'un masculin, l'autre féminin: par exemple, carcer sera rendu soit par "cachot", soit par "prison"; laus, par "éloge" ou par "louange"; cacumen, par "sommet" ou par "cime"; cela permet de proposer l'épreuve renversée à un autre groupe en vue d'un contrôle. Nous faisons ainsi décliner à une même classe six expressions présentées dans un ordre quelconque, par exemple: la plus grande louange même, - cette prison obscure, - ta charge incommode, - nul coteau boisé, - votre salaire juste, - notre traité sincère, avec les noms laus, carcer, onus, collis, merces, foedus, ce qui fournit les six combinaisons précitées. Ces noms appartiennent tous à la troisième déclinaison et désignent des choses: sans cela, le genre serait généralement trop nettement imposé par le sens ou par la désinence; ils sont également traduisibles par des noms français de l'autre genre, éloge, cachot, fardeau, colline, récompense, alliance, ce qui nous a permis de retourner

l'épreuve. Enfin nous avons éliminé les adjectifs de la seconde classe dans la constitution de chaque expression: les adjectifs choisis auront ainsi, aux cas directs au moins, une forme appartenant à un genre bien déterminé. Dans le calcul qui va suivre, nous ne tiendrons compte, en effet, que du nominatif et de l'accusatif de ces adjectifs; aux autres cas, ou bien le genre n'est pas nettement marqué, ou bien, quand il l'est, d'autres influences jouent: l'élève qui écrit nullo comme ablatif singulier après le génitif nullius et le datif nulli poursuit tout simplement le dévidement d'une série bien plus qu'il n'emploie une forme masculine, et c'est ainsi qu'il peut décliner l'expression tota terra sans autre faute qu'un ablatif toto terra; et, quand il écrit ou dit molestarum comme génitif pluriel après le nominatif-accusatif pluriel neutre molesti, il pèche l'a par une sorte de persévération motrice bien plus qu'il n'emploie une forme féminine. Ce sont là des constatations d'expérience qui invitent à une grande prudence dans l'interprétation des faits.

Cette épreuve, et d'autres similaires, proposées à 150 élèves de Sixième, ont mis en évidence tout d'abord que les résultats sont extrêmement variés selon le niveau de chaque groupe: ainsi, dans les classes solides, l'influence du genre du nom français sur l'accord des épithètes du nom latin devient insignifiante; dans des classes médiocres, cette même influence est très sensible. Le succès des meilleurs ne doit pas faire penser qu'il n'y avait là aucune difficulté à surmonter. Répétons-le: le sujet médiocre, qui échoue à une épreuve, nous avertit de la présence d'un obstacle, dont l'importance nous était rendue insensible par ses camarades mieux doués, et ce n'est pas là un petit service rendu au pédagogue par l'élève faible de bonne volonté. Les pourcentages qui suivent n'ont donc pas une valeur absolue, mais seulement relative. Et surtout, malgré la diversité des niveaux des groupes observés, les résultats ont toujours mis en évidence à l'intérieur de chaque groupe, plus ou moins

marqué, ce qui apparaît au premier coup d'oeil dans le tableau suivant: solidité du masculin, relative faiblesse du féminin, désavantage du neutre, emprise du masculin sur les ~~deux~~ autres genres (53).

Genre du nom latin	Genre du nom français	Pourcentages des cas dans lesquels les adjectifs latins ont été mis :		
		au masculin	au féminin	au neutre
masculin	masculin	98,0	0,9	0,9
masculin	féminin	96,0	3,1	0,8
féminin	masculin	6,8	92,9	0,2
féminin	féminin	6,0	93,2	0,6
neutre	masculin	10,2	1,1	88,6
neutre	féminin	8,4	2,2	89,3

Si le nom latin à décliner est masculin et se traduit par un nom français masculin, les adjectifs sont exactement accordés: les erreurs sont insignifiantes. Si le correspondant français est féminin, une certaine tendance à mettre l'adjectif au féminin apparaît.

Si le nom latin à décliner est féminin, la tendance à mettre l'adjectif au masculin est beaucoup plus sensible, même si le nom français correspondant est également féminin: le masculin exerce une sorte d'emprise assez difficilement explicable, de priorité peut-être dans les habitudes de l'énoncé, que les sujets soient des garçons ou des filles (54).

(53) Tous les sujets dont les résultats ont servi à constituer ce tableau étaient exercés à la déclinaison d'expressions complexes: les pourcentages d'erreurs ne sont que plus significatifs.

(54) Voici une phrase de thème proposée à 36 élèves (filles) de Sixième: Un tout petit oiseau chantait sur la plus haute branche d'un arbre très touffu. En latin les

Si le nom latin à décliner est neutre, la tendance à mettre l'adjectif au masculin est encore plus marquée; le féminin est un concurrent négligeable, encore qu'il s'affirme davantage quand le correspondant français est féminin.

Ainsi l'élève qui décline, même oralement, une expression complexe, peut fort bien réciter deux, trois ou quatre systèmes qu'il juxtapose, mais qu'il n'associe pas réellement. Il n'a pas conscience d'une espèce de solidarité de certaines formes entre elles, et agit tout autrement qu'il ne fait en disant mon genou, ma jambe, mon oeil, mon oreille: c'est qu'il a appris ces mots français associés entre eux, et non un système de possessifs mon-ma-mes d'une part, et des noms d'autre part; il apprenait à dire le garçon et la leçon, mon genou et ma jambe, avant de savoir qu'il existe un genre masculin et un genre féminin (55), et répétait mon oreille sans savoir qu'il y avait là un emploi exceptionnel de la forme masculine du possessif. Il analyserait plus tard ces associations entendues et globalement reproduites. Pour les assemblages de mots latins que nous avons appelés des expressions complexes, le processus,

les noms avis (oiseau) et arbor (arbre) sont féminins, ramus (branche) est masculin. L'accord en genre avec l'épithète est exactement réalisé par 20 sujets; un seul inverse les genres en faisant passer en latin celui du français; les autres commettent çà et là des erreurs, mais c'est surtout, comme dans les exercices de déclinaison d'expressions complexes, le masculin qui tend à se substituer au féminin, non le féminin au masculin.

(55) Quand on apprend, par exemple, un vocabulaire allemand ou espagnol, on a intérêt à apprendre chaque nom précédé de l'article défini: cette association rend le genre sensible et fait passer les accords corrects dans les automatismes sensori-moteurs. Pour les noms latins, il faut au moins répéter le genre de chacun d'eux avec le génitif singulier; mais c'est moins efficace.

à tort ou à raison, a été différent; les systèmes, même quand on exerce l'élève à la déclinaison d'expressions complexes, lui ont été présentés un à un, de sorte qu'il les débite isolément, même quand il semble les associer; la présence des mots juxtaposés sur le papier nous fait croire à une association: elle est bien douteuse en Sixième.

C'est souvent, comme nous l'avons vu, l'expression de genre neutre qui est ainsi fragmentée par l'élève. Mais contrairement à ce qu'on attendrait peut-être, un faux neutre peut très bien apparaître, c'est seulement plus rare: nous avons rencontré hi fonta liquidi, hae virtuta firmiores, eos tumultua plebeios. Le genre du nom français est souvent responsable de la fragmentation de l'expression complexe: l'élève pense la même épée, et décline eadem gladius. Mais le genre du **nom français** sous-jacent dans l'esprit du sujet n'explique pas tout, puisque le neutre surgit là où il n'a que faire: on lit ducenta naves (pour ducentae naves), lepores timida (pour timidi), vestrae tenerae ovia (pour oves).

Y a-t-il association logique, là où l'épreuve est réussie, ou juxtaposition heureuse? Il faut tout de même le constater: les meilleurs élèves rapprochent le plus souvent les formes en accords exacts, et, d'autre part, l'expression complexe déclinée tout entière logiquement sur un genre inexact, alors que le genre exact est connu, a été indiqué, est l'exception: c'est la preuve que le système illogique révèle une défaillance, défaillance beaucoup plus courante que celle qui consiste à se tromper de genre d'un bout à l'autre de l'exercice. Quelle est l'origine de cette défaillance? On criera à l'étourderie. Mais le mot "étourderie" n'est pas une explication: c'est un mot qu'on emploie à peu près comme on parlait communément autrefois de la faiblesse, de la débilité du cerveau de l'enfant. Nous avons vu que les faits observés affectent un très grand nombre de sujets, un à deux tiers des élèves en Sixième ordinairement, et se classent fort bien et donnent des pourcentages qui évoluent régulièrement en même temps que certains facteurs précis,

genre du nom latin, genre du nom français. Il y a donc là un phénomène qui n'est pas fortuit, et qui demande qu'on tente une explication. Cette explication, c'est que l'expression complexe déclinée, même réussie sur le papier, n'existe pas dans les automatismes sensori-moteurs du sujet, comme existent au contraire les accords réalisés par lui dans sa langue maternelle. Qu'on demande à ces mêmes élèves de mettre au pluriel, puis au féminin singulier et pluriel, une série d'expressions comme mon grand frère, mon petit chat, etc., ils n'éprouveront pas le besoin d'écrire à la forme voulue d'abord chaque possessif, puis chaque adjectif qualificatif, enfin chaque nom: ces groupes de mots existent si bien dans leurs habitudes de langage qu'ils contrôlent plutôt la règle de grammaire par l'usage qu'ils ont de la langue française, et repoussent une forme insolite tant qu'on ne leur propose que des vocables connus; au contraire, avec des expressions latines, l'élève construit et juxtapose artificiellement des formes, et le barbarisme et le rapprochement de formes qui ne s'accordent pas ne peuvent être repoussés et corrigés que par une référence attentive, au moins mentale, aux systèmes appris dans la grammaire. Cela est si vrai que l'élève qui cherche une forme se récite souvent la série des formes pour arriver à la bonne.

Rous (P, 10 ans 1 mois) récite: "La reine se promène avec ses servantes, regina ambulat cum ancilla." Le professeur lui objecte qu'elle-même a dit "avec ses servantes". Elle rectifie: "Cum ancillae... ancillis !" Elle a pensé le nombre, et dit le nominatif pluriel, puis cherché le cas, au lieu de passer directement de cum ancilla à cum ancillis.

Vass (P, 11 ans 4 mois) traduit oralement cette phrase: "La terre préfère ces herbes, qu'elle a produites, à celles que tu cultives avec un si grand soin dans ton jardin." Pour traduire le premier relatif, elle propose l'accusatif singulier quam, puis le nominatif pluriel quae, enfin quas: travail visible d'adaptation avec dévidement des formes.

L'élève qui accorde mal l'épithète avec le nom, en disant: templa ingentes, ou magni fulgura, ou mare alta, ou id opus, id operem, ea operes, etc., peut très bien nous réciter par coeur la règle d'accord qu'il viole, et ne pas comprendre la correction qu'on attend de lui, surtout (c'est le cas des sujets qui ont commis ces fautes devant nous dans un examen oral) s'ils n'ont pas la pratique de la déclinaison d'expressions complexes.

Comme on l'a vu, c'est l'expression au neutre qui est la plus touchée par ces incohérences; et la raison profonde n'en est pas que le français est dépourvu de neutre (56): c'est seulement là une circonstance qui amplifie le risque d'erreur, dont la cause est ailleurs. La véritable raison des incohérences, c'est que l'expression à décliner n'a pas constitué au départ un tout dans les habitudes sensori-motrices du sujet. La possession de la règle ne suffit pas à garantir l'élève d'erreurs absurdes: on l'a remarqué en didactique mathématique (57). Mais, tandis qu'on évite ces fautes dans des

(56) Le neutre, en français, survit théoriquement dans quelques pronoms: ce, ceci, cela, rien, tout, quoi. Mais les règles d'accord assimilent alors le neutre au masculin: on dit je suis prêt, tout est prêt, etc., si bien que cette survivance du neutre n'est pas sensible. En espagnol au contraire, l'existence d'un article proprement neutre permet probablement de conserver le sentiment d'un genre à part pour les quelques expressions où il est employé, et cela ne fait sans doute pas question pour l'allemand.

(57) "C'est l'habitude sensori-motrice qui lui permet [= à l'élève] de réciter la règle, intérieurement ou à voix haute. En la prononçant pour lui-même, le sujet s'écoute pour ainsi dire lui-même et exécute ce que lui dit le réflexe verbal. Mais du fait qu'il ne comprend que quelques actes partiels de son calcul, sans pouvoir justifier l'opération d'ensemble, il est sujet à faire toutes sortes d'erreurs absurdes." (H. Aebli, Didactique pédagogique, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1951, p. 51.)

opérations logiques, comme l'extraction d'une racine carrée, dont on peut au moins contrôler le résultat si on a compris le sens de l'opération et sa réversibilité, il est à peu près impossible de les éviter totalement en morphologie latine: la raison en est que la nécessité de tel et tel groupement de désinences n'a rien de bien évident pour l'élève débutant; l'harmonie du système n'est pas logique, mais tout au plus analogique.

La conclusion pratique de ces observations, c'est d'abord que le professeur ne doit pas se scandaliser de certaines fautes, qu'il lui faut corriger, mais sans les tenir pour des indices d'inintelligence.

Voici un exemple, parmi bien d'autres. Rod (G, 11 ans 8 mois), excellent élève de Sixième, décline l'expression cette source limpide; il met tout au féminin, genre du nom français, au lieu du masculin, genre du nom latin fons, et écrit au singulier:

N.	<u>illa fons liquida</u>
V.	<u>fons liquida</u>
G.	<u>illius fontis liquidae</u>
D.	<u>illi fonti liquidae</u>
Ab.	<u>illo fonte liquida</u>
Ac.	<u>illam fontem liquidam</u>

Au pluriel, tout est mis au féminin. Pourquoi donc illo à l'ablatif singulier ? C'est qu'avec illius et illi, formes communes aux trois genres, il a bifurqué du féminin sur le masculin; car l'enfant ne fait pas vraiment de illius et illi des féminins, ni des formes en dehors de tout genre ou communes aux trois genres, mais un masculin, qui sert aussi aux autres genres. Après illius et illi, il écrit illo, en oubliant de bifurquer; et cependant il réalisera la bifurcation un peu après avec l'accusatif illam. Ce genre de faute est fréquent, et, lorsque l'élève finit pas l'accusatif, comme ici, le fait est d'autant plus remarquable. Mais il ne faudrait pas juger un sujet sur cette épreuve: quinze formes fournies seront réputées inexactes, mais,

à part une, comptée justement comme bonne, illo, et dont l'apparition est facile à expliquer (c'est une espèce de déraillement), tout le système est logique.

Ainsi, se contenter à un examen d'un trop petit nombre d'épreuves en morphologie latine, en déclinaison notamment, et d'épreuves insuffisamment étudiées, car il suffit d'une légère modification pour que deux épreuves ne soient plus équivalentes, c'est une espèce de malhonnêteté: quand on doit estimer les aptitudes de sujets encore jeunes à poursuivre des études secondaires commencées, un sérieux dépouillement d'épreuves larges s'impose. Pratiquement, l'expérience démontre qu'on doit demander à un examen la déclinaison au minimum de trois expressions complexes de genres différents pour attribuer aux sujets une note suffisamment dégagée d'influences fortuites.

Ensuite, pour l'apprentissage des formes de la déclinaison, il est apparemment nécessaire de construire des systèmes de formes d'après des modèles (58). Mais ces systèmes doivent être assouplis: il faut que l'élève puisse, une fois qu'il les possède, énoncer n'importe quel cas sans dévider la litanie du singulier ou du pluriel: il faut donc lui demander des cas isolément, ou la traduction d'un mot dans une phrase donnée(59);

(58) La difficulté, alors, pour certains sujets, est de conserver l'ordre des éléments du système: ils savent les formes, car leur mémoire verbale est bonne, ils ne peuvent les énoncer dans l'ordre des cas. Nous avons obtenu une amélioration en exerçant un sujet à associer à chacun des cas un des doigts de sa main (en excluant le vocatif, ou en le situant entre le pouce, nominatif, et l'index): l'élève regardait ses doigts, et retrouvait ainsi la place des cas dans le système que sa mémoire ne retenait pas. Le procédé vaît comme le noeud au manchoir, et une telle difficulté reste un indice inquiétant.

(59) Cela est tout différent de la traduction de mots isolés. "Comment dit-on des roses en latin? - Rosarum." La demande et la réponse sont également mauvaises, car elles impliquent un critère faux. Mais la question peut très bien se po-

cela peut se faire d'une façon piquante au moyen de jeux de formes (60). La pratique de la déclinaison d'expressions complexes doit s'étendre sur toute la première année d'un débutant, et, au moins à titre de contrôle, au-delà; elle assure et assouplit la possession des systèmes de formes, habitue l'élève à associer des désinences différentes, et l'on peut demander isolément les cas d'une expression dans une phrase comme nous avons dit de ceux d'un nom. On approche ainsi de la pratique de la langue. Car, finalement, aucune récitation mécanique ne vaudra l'usage des formes associées dans la lecture, la traduction, l'élocution.

Une dernière remarque pratique. Lorsque les élèves déclinent par écrit une expression complexe de trois mots, par exemple, ils sont tentés de décliner le premier mot, puis le second, puis le troisième: cela, surtout à des sujets mal exercés à ce travail, paraît plus facile. Mais ce n'est pas toujours le procédé le plus facile qui est le plus formateur. Et, après tout, la preuve reste encore à fournir que c'est ainsi plus facile. Nous avons assez souvent demandé à des groupes de vingt à trente élèves de Sixième, et plus, en les contrôlant, d'indiquer de quelle manière ils déclinaient trois, six, voire douze expressions complexes proposées: la moyenne des notes obtenues par les sujets qui avaient préféré décliner d'emblée l'expression entière, et non chaque mot un à un, était d'ordinaire sensiblement plus élevée que celle des autres (61), et,

ser ainsi: "Comment dit-on des roses dans la phrase suivante: J'aime l'odeur des roses, ou: J'ai cueilli au jardin des roses toutes fraîches ?" La réponse exige analyse exacte de la fonction, intelligence de la valeur des cas, connaissance des formes casuelles, et la bonne réponse sera en effet rosarum, puis rosas.

(60) Voir la note 52 de ce chapitre.

(61) Il y a encore le cas des sujets, moins nombreux, qui déclinent l'expression tantôt d'une manière, tantôt d'une autre: ils écrivent, par exemple, toutes les formes du démonstratif de l'expression idem cacumen arduum, puis le nom et le

quand elle ne l'était pas, la différence était rarement considérable. N'en déduisons pas trop vite que ce mode de travail est le plus facile; c'est seulement peut-être le procédé des meilleurs élèves. Et, comme c'est à coup sûr le plus recommandable, il vaut la peine de signaler en classe que son adoption n'entraîne aucun risque, au contraire, pour obtenir ce résultat immédiat trop exclusivement recherché qu'est une "bonne note".

III. LA CONJUGAISON.

L'apprentissage de la conjugaison latine soulève des problèmes sensiblement différents de ceux que pose l'étude de la déclinaison. La raison en est que le français n'a pas de flexion nominale, à quelques traces près, mais possède un système de flexion verbale. L'enfant, comme nous l'avons montré, suppose à la nouvelle langue les cadres morphologiques et syntaxiques de sa langue maternelle: il ne s'attendait donc pas à trouver en latin une déclinaison; mais l'existence d'une conjugaison lui semble si nécessaire qu'une langue qui en serait à peu près dépourvue ne lui est pas facilement concevable (62). Tandis que l'acquisition et surtout le maniement de la déclinaison supposent la prise de conscience des rapports fonctionnels des termes d'une proposition, l'étude de la conjugaison latine, qu'on le veuille ou non, est une tentative de confrontation et d'associations de formes appartenant à deux systèmes analogues.

qualificatif associés. L'élève tend ainsi à en finir avec un mot jugé difficile; près de la moitié des sujets qui l'emploient ne l'adoptent que pour une partie de l'expression déclivée. Le résultat moyen peut être moins bon ou meilleur que les deux autres en ce qui concerne la note obtenue; mais le procédé ne doit pas être recommandé.

(62) L'écolier français peut ainsi éprouver une surprise en constatant le petit nombre de flexions de la conjugaison anglaise.

Systèmes analogues, mais non rigoureusement semblables. Il n'est pas possible de répartir les formes verbales latines d'une part, françaises d'autre part, sur deux tableaux superposables, de telle sorte que chaque forme serait en contact avec sa traduction nécessaire et unique. L'enfant, par un préjugé profondément enraciné, nous l'avons vu, croit d'emblée cela possible; et il est confirmé dans cette croyance spontanée par la présentation de tableaux de grammaire où sont généralement juxtaposées formes latines et traduction française. Comment ne projetterait-il pas les notions nouvelles dans le cadre familier? Quelques anomalies cependant: le parfait (63) de l'indicatif fui, lui dit-on, signifie je fus, j'ai été, j'eus été. Mais c'est encore peu de chose: trois formes françaises pour une forme latine; c'est une simplification, rien de plus (64). Inversement, le latin dispose de deux temps pour l'impératif; la différence de sens est claire, mais, dans un thème, nos élèves ne penseront guère à employer l'impératif futur: leur habitude de faire étroitement correspondre les formes s'y oppose, alors que, si on leur fait mettre, en français, la même phrase à l'indicatif, ils emploient le futur sans hésiter (65). Les choses se compliquent un peu avec la

(63) Not mal compris. L'élève imagine parfois que ce temps est "parfait" parce qu'il vaut à lui seul trois temps français.

(64) Il n'en est pas de même pour des élèves anglais. Une de leurs difficultés dès ce stade est d'avoir à opter, pour traduire he was, entre erat et fuit. L'élève français, lui, ne se rend pas compte encore en troisième qu'assez souvent fuit, par exemple, peut correspondre au français il était. Ex.: Lucius Catilina, nobili genere natus, fuit magna vi et animi et corporis, sed ingenio malo pravo-que (Sall., Cat., 5, 1). Fuit in illo [= Caesare] ingenium, ratio, memoria, litterae, cura, cogitatio, diligentia (Cic., Phil., 2, 116).

(65) Voici un exemple. La mère lacédémonienne dit à son fils en lui remettant son bouclier: "Il n'est pas nécessaire que tu reviennes; mais, si tu dois revenir, reviens dessus ou dessous." La plupart des élèves traduisent reviens par le

traduction du conditionnel: deux temps du subjonctif latin pour notre conditionnel présent, un seul temps du subjonctif latin pour les deux formes du passé de notre conditionnel. Mais il n'y a pas encore d'interférence troublante: chaque forme d'un système correspond simplement à deux formes de l'autre. L'apparition, à la voix active, d'un participe futur, d'un gérondif et d'un supin, l'absence d'un participe passé, imposent maintenant un choix délicat d'équivalents et des distinctions subtiles (66). Avec la voix passive, nouveaux problèmes. Qu'appelle-t-on verbe passif, tout d'abord ? Celui qui exprime une action subie par le sujet. Définition logique, controuvée dans l'usage: le sens d'une forme dite active est fréquemment passif en français: la branche casse (= subit une rupture), le visage change (= subit des changements) avec les années, etc. De cela, les élèves n'ont longtemps aucune conscience, ils auront peine en Troisième encore à sentir que c'est vrai (67). En définitive, la correspondance des systèmes est apparemment assez grande pour renforcer le débutant dans sa **tendance** spontanée à la présupposer parfaite. Posséder ces deux systèmes en fonction l'un de l'autre, c'est là, pratiquement, savoir la conjugaison latine dans les classes élémentaires.

présent redi; mais, si on leur fait mettre la phrase française à l'indicatif, ils disent automatiquement tu reviendras.

(66) Par exemple, en lisant, est-ce tout en faisant une lecture ou par le moyen d'une lecture, et les prépositions à et de devant l'infinitif français sont-elles ou non explétives ?

(67) Pour eux, le verbe passif est d'abord celui qui est conjugué avec l'auxiliaire être, critère aussi insuffisant que devait l'être pour un écolier latin celui des désinences personnelles passives et de l'emploi de l'auxiliaire esse : ni ingredior et ingressus sum, ni je suis entré, n'appartiennent à la voix passive.

Mais chacun d'eux n'a pas été acquis, n'est pas connu de la même façon. Celui de la langue maternelle a été appris par l'usage. Un caractère des premières expressions verbales ainsi assimilées par l'enfant, c'est qu'elles constituent, non pas des groupes de formes personnelles, ces séries de formes des trois personnes au singulier et au pluriel dont se compose, par exemple, le présent ou l'imparfait de l'indicatif, mais un système temporel et modal à la troisième personne (68): Bébé a été sage, Papa est content, Laman va préparer le dîner, etc. Nous avons dit qu'il ne serait pas impossible d'enseigner les conjugaisons latines en commençant par une seule des trois personnes (69): nous ne croyons pas le procédé souhaitable, parce que les désinences personnelles latines sont plus nettes que les caractéristiques modales et temporelles, de sorte qu'il est plus utile de grouper les formes par modes et par temps dans les leçons; mais on voit que c'est possible. C'est en partie pour cela, parce qu'il ne retient que la troisième personne que l'enfant dit d'abord, par exemple, je comprendra pour je comprendrai (70).

(68) A un enfant qui souffre d'une déficience du langage, on parle beaucoup plus longtemps de lui à la troisième personne.

(69) Ainsi procède, jusqu'à un certain point, A. Petit-mangin (Exercices latins, classe de Sixième, nouvelle édition, J. de Gigord, Paris, 1948). L'élève apprend l'infinitif présent et la troisième personne du singulier et du pluriel du présent, puis de l'imparfait de l'indicatif actif, et sa connaissance de la conjugaison se limite longtemps à ces quelques formes. L'auteur, nous l'avons vu, croyait devoir faire ainsi pour éviter des confusions entre les formes verbales et les formes nominales, et remarquait dans la préface de sa première édition que "pour mettre de jeunes élèves en état de comprendre et même de composer un récit très simple, il suffit de leur enseigner à manier un très petit nombre de formes de la conjugaison."

(70) C'est aussi parce qu'il reprend la forme dont on a usé en lui parlant: tu comprendras. La forme, ainsi, n'ex-

Peu à peu cette connaissance des formes s'enrichit. Mais l'enrichissement dépend de la fréquence avec laquelle les formes sont employées: elles le sont très inégalement, ce que démontre d'abord le tableau suivant, dans lequel nous faisons état, pour apprécier l'emploi des personnes, non de récits, mais de textes oratoires et de dialogues (71).

Emploi des personnes en français	A	B	C	D
1 ^{re} personne du singulier	11,2 %	5,8 %	25,7 %	27,2 %
2 ^e -	0,4	-	5,2	12,4
3 ^e -	57,4	70,4	51,7	32,7
1 ^{re} personne du pluriel	10,4	1,5	3,3	3,3
2 ^e -	8,3	6,9	9,5	20,2
3 ^e -	12,1	15,1	4,2	3,8

Ainsi, des trois personnes, la troisième du singulier est de beaucoup la plus fréquemment usitée; pour les autres, il y a une certaine variation selon la nature du sujet traité: un dialogue multiplie les emplois des première et seconde personne du singulier, et de la seconde du pluriel, notamment du pluriel de politesse (72).

prime plus la personne, qui est marquée par un pronom sujet devenu nécessaire. Quand l'enfant dit: Je m'ai fait mal, il n'emploie ni la première personne ni l'auxiliaire avoir, il reproduit phonétiquement l'auxiliaire entendu dans la phrase: Tu t'es fait mal.

(71) A. Conférences orales et échanges de vues. - B. La-
cordaire, Conférences de Notre-Dame, 8 décembre 1844. -
C. V. Hugo, Ruy Blas, acte II. - D. Musset, Il ne faut jurer
de rien, première scène. - Dans les textes C et D, presque
toutes les formes de la seconde personne du pluriel sont des
pluriels de politesse.

(72) P. Guillaume (Le développement des éléments formels
dans le langage de l'enfant, Journal de Psychologie, 15-3-27,
p. 225) avait noté que, dans le langage de l'enfant, "le plu-

Pour les temps, la variation est encore plus forte, ce qu'un autre tableau va mettre en évidence.

Emploi des temps en français (pourcentages)	Confé- rences entendues	Conver- sations d'écopiers	Journal d' un écolier	Lettres d'enfants	Rédactions d'élèves 6ème 1re	
Nombre des formes verbales notées	3510	494	258	271	1575	946
Indicatif						
présent	58,6 %	59,5 %	12,7 %	49,8 %	39,6 %	71,6 %
imparfait	11,1	6,2	9,3	5,9	20,0	6,0
passé simple	0,3	-	0,7	-	25,7	4,4
futur	4,7	0,1	0,3	4,0	3,4	3,1
passé composé	11,7	16,1	74,0	33,9	5,1	6,9
plus-que-parfait	2,3	0,6	1,9	1,8	2,8	1,0
passé antérieur	-	-	-	-	0,1	-
futur antérieur	0,3	-	-	0,3	0,1	-
Subjonctif						
présent	5,2	1,6	0,3	1,8	0,6	1,1
imparfait	0,1	-	-	-	-	0,4
passé composé	0,1	-	-	-	0,06	0,4
plus-que-parfait	-	-	-	-	0,06	1,5
Conditionnel						
présent	2,7	0,2	0,3	1,1	1,2	0,6
passé 1 ^{re} forme	0,3	0,8	-	0,7	0,5	0,3
passé 2 ^e forme	-	-	-	-	-	-
Impératif (présent)	2,1	13,5	-	0,3	2,4	1,4

Le tableau précédent fait état de conférences entendues, de conversations d'écopiers, du journal d'un écolier, de lettres d'enfants, enfin de rédactions d'élèves (soit un total de 7054 formes verbales personnelles notées):

riel des modes personnels est pratiquement inexistant". Nous avons repris ces observations et constaté à peu près la même chose: ainsi nous est couramment remplacé par on. Mais on voit que l'inégalité d'emploi des personnes est aussi un fait du langage de l'adulte.

on voit qu'il s'agit surtout du français parlé familier ou du moins usuel aujourd'hui. Quodique chaque genre littéraire exerce une influence particulière sur le choix des temps (plus de 70 % des verbes des dissertations d'élèves de Première sont au présent de l'indicatif, 74 % des verbes du journal de l'écopier sont au passé composé), ces relevés concordent. Certains temps sont extrêmement usités: indicatif présent, imparfait et passé composé; le passé simple (73) n'apparaît que dans la narration et à la troisième personne

(73) Le passé simple est si peu usité à certaines personnes qu'un élève de Sixième, pour traduire monuistis, écrit vous avertîmes, vous avez averti, vous eûmes averti. Dans une composition de narration en Sixième, où l'on demande de raconter une aventure personnelle ou supposée telle, ce qui impose l'emploi de la première personne, nous trouvons sous la plume de bons élèves les barbarismes suivants: j'ajouta, je m'en alla, je lui donna, je souhaila, j'acheta, j'emballa, je prépara, je les cueillai et je les mettai, ce qui témoigne d'une véritable ignorance du passé simple; de telles fautes et d'autres analogues se rencontrent encore dans les classes élevées (par exemple cela ne suffisit pas, ils prédisirent, en Seconde). Cela tient à ce que, dans le langage parlé, le passé simple est à peu près inusité, et qu'il ne paraît guère qu'à la troisième personne dans la langue écrite d'aujourd'hui. La première personne du singulier est de plus confondue avec les deux autres par la prononciation (j'écrivis, tu écrivis, il écrivit), sauf dans la première conjugaison (j'aimai); mais, là, elle est tiraillée entre la forme presque homophone de l'imparfait (j'aimais) et l'attraction de la troisième personne (il aima) par analogie avec les autres conjugaisons. Dans la même composition citée de narration, en Sixième, nous trouvons nous lui frottèrent, nous nous armèrent, un trou où nous mirent toute cette poussière, et quand nous revinrent, nous nous félicitèrent: ces exemples montrent comment disparaissent les formes rares, encore que nous lisions nous retournâmes chez un des sujets cités. Bref, si l'on demande à un élève le passé simple d'un verbe comme

ici (25 % des temps des rédactions en Sixième); la part du futur est maigre (74); le subjonctif n'est guère usité qu'au présent. Or, si l'on considère que le passé composé est formé avec un verbe auxiliaire employé au présent de l'indicatif, que le subjonctif présent est constitué de formes très souvent semblables à celles du présent et de l'imparfait de l'indicatif (que j'aime, que nous aimions), à tel point que leur identification exige un certain effort d'analyse (75), qu'enfin l'impératif présent français ne se distingue de l'indicatif que par l'absence de pronom sujet, il faut bien en convenir: la conjugaison française, si l'on s'en tient

écrire ou naître, deux points l'arrêtent, le choix de la désinence (par exemple, sera-ce il ...-a, il ...-it, il ...-ut, pour la troisième personne du singulier), et le mode de rattachement de cette désinence au radical (il écr...it, il nai...it). Et l'on obtient de fait des formes comme il écrit pour il écrivit, ils vivèrent pour ils vécurent (pas seulement chez les écoliers), et, pour traduire essem, un élève de Sixième proposait que j'étasse.

(74) Le futur est parfois difficile à former. Phil (G, 3 ans 3 mois) dit: "La prochaine fois, quand j'irai à La Celle-Saint-Cloud, je revien-..., je revien-..., je vais revenir avec papa." Il n'a pas trouvé la forme du futur pour le second verbe, l'emploi d'un auxiliaire est plus facile. En Sixième même, des élèves traduisent, par exemple, vincemus, par nous vainquerons.

(75) Cela encore en Troisième: sur 59 élèves qui, dans un thème, ont traduit cette phrase: "Ne souhaites-tu pas que nous vendions cet âne", trois ont écrit vende~~ch~~amns. En Sixième, avec la même phrase, la proportion des sujets qui ont commis la même erreur a été plus élevée, et, en Cinquième, nous avons trouvé assez souvent venderemus, par une sorte de syncrétisme (impression d'un imparfait en français et volonté d'employer le subjonctif après ut).

aux formes d'un usage courant, se réduit à un petit nombre de flexions (76). Si l'on regarde enfin de quels verbes usent les jeunes enfants, on note que plus des trois quarts des verbes employés par eux appartiennent à notre première conjugaison; mais la fréquence avec laquelle reviennent certains verbes des troisième et quatrième conjugaisons fait que, dans la pratique, ceux-ci sont plus employés (77); même observation, du reste, avec le langage des adultes: car il ne s'agit pas là d'un trait du langage enfantin, mais d'un état de la langue même. Ce qui est particulier à l'enfant, c'est sa tendance à réduire la conjugaison à un plus petit nombre de formes: cela est très sensible si on lui lit une histoire et qu'on lui demande de la conter à son tour. L'expression écrite fait davantage usage de formes et de tours variés. Et c'est là une difficulté propre à l'apprentissage du latin, dans lequel les temps sont employés avec une plus grande variété qu'en français, d'abord parce que le latin n'est plus qu'une langue littéraire, ensuite pour des raisons propres à sa syntaxe.

Un dépouillement de textes latins analogue à celui que nous venons de faire pour le français parlé ou écrit va nous le montrer. Pour les personnes, rien de bien surprenant, cela ressort du tableau suivant (78).

(76) Il s'ensuit que les élèves savent mal la conjugaison française dans sa totalité. Sur une centaine d'élèves interrogés à l'examen de passage en Quatrième, un quart ne pouvait fournir le passé antérieur de l'indicatif du verbe naître. Ce n'est là qu'un exemple.

(77) Cf. P. Guillaume, Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant, Journal de Psychologie, 15-3-27, p. 224.

(78) A. Plaute, Aulularia, v. 182-266. - B. Cicéron, Fam., VII, 1. - C. Cicéron, Fam., XV, 4. Cicéron raconte ses propres exploits en Cilicie: part considérable de la première personne du singulier. - Un tel tableau ne fait-il pas comprendre pourquoi le subjonctif imparfait forem n'a

Emploi des personnes en latin		A	B	C
1 ^{re}	personne du singulier	31,0 %	29,6 %	46,3 %
2 ^e	-	24,8	30,5	11,1
3 ^e	-	38,4	25,0	26,5
1 ^{re}	-	0,5	1,8	3,8
2 ^e	-	0,5	-	-
3 ^e	-	4,5	12,9	12,0

L'absence en latin d'un pluriel de politesse gonfle tout naturellement la part de la seconde personne du singulier, mais il y a une suffisante analogie ici entre le latin et le français. Il en va tout autrement pour les temps. Nous allons étudier leur importance relative en dépouillant des textes analogues dans la mesure du possible à ceux qui nous ont servi pour le français: pour la conversation, des textes de Plaute et de Térence; pour les lettres, trois lettres de Cicéron manifestement non destinées à la publication; pour la narration, des extraits de César, de Tite-Live, de Pline le Jeune, et; puisqu'il s'agit du latin lu dans les classes, de Lhomond; pour la dissertation et le discours, la préface de Tite-Live et des discours en style direct extraits de César, de Salluste et de Tite-Live (79).

pas de formes citées des première et seconde personnes du pluriel ?

(79) A. Plaute, Amph., v. 341-462. Térence, Ad., v. 25-77; Héc., Prologue. B. Cicéron, Fam., VII, 5; XIV, 1; XVI, 4. - C. Tite-Live, récit de la mort de Cicéron. Pline le Jeune, Ep., VI, 16, 4-20. César, B.G., VII, 44-51. Lhomond, De Viris (César). - D. Tite-Live, Préface. César, B.G., VII, 77. Salluste, Jug., 85. Tite-Live, XXX, 30 et 31 (seulement les discours).

Emploi des temps en latin (pourcentages)	A Dialogue	B Lettres	C Narration	D Dissertation et discours
Nombre des formes verbales notées	384	200	434	408
Indicatif				
présent	47,1 %	30,0 %	17,0 %	37,7 %
imparfait	1,8	4,0	17,9	2,7
futur	7,8	9,5	0,4	4,4
parfait	21,6	14,0	33,4	18,6
plus-que-parfait	1,3	2,0	9,4	0,9
futur antérieur	1,3	5,0	0,7	1,9
Subjonctif				
présent	8,8	16,0	1,8	17,1
imparfait	2,6	5,5	14,0	7,3
parfait	1,8	2,0	0,4	4,6
plus-que-parfait	1,3	3,0	3,6	1,2
Impératif				
présent	3,9	8,0	0,9	2,9
futur	0,5	1,0	-	-

La comparaison avec le français est éloquentes: les textes latins dépouillés totalisent 1426 formes verbales de modes personnels, et cela a suffi pour faire apparaître des échantillons de tous les temps de la conjugaison; et cela même à l'intérieur de chaque genre littéraire, seul le futur de l'impératif n'apparaît pas partout. Il n'en est pas de même en français familier moderne malgré une plus large extension de l'enquête, qui a porté sur 7054 verbes. La différence sera plus saisissante si nous tentons de confronter, pour chacune des deux langues, l'emploi de ses formes verbales à l'intérieur de chaque genre littéraire. Ainsi, dans les conférences que nous avons écoutées en français, les trois temps les plus usités comprennent 81,4 % des verbes; dans les discours latins, les trois temps les plus usités n'en font que 73,4 % . Dans les narrations d'écoliers français de

Sixième, les trois temps les plus usités, couvrent 85,3 % des formes verbales rencontrées (80); dans les auteurs latins, les quatre temps les plus usités ne comprennent encore que 82,3 % des verbes employés. Dans les conversations d'éccoliers, 89 % des verbes se répartissent sur les trois temps les plus usités; dans les textes de la comédie latine qui se rapprochent le plus du ton de la conversation, il faut réunir les quatre temps les plus usités pour totaliser 85,3 % des verbes employés. Dans les lettres d'enfants que nous avons eues sous les yeux, 83,7 % des verbes sont à l'un ou à l'autre des deux temps les plus usités; dans les lettres familières de Cicéron, les formes verbales sont si variées que les trois temps les plus usités ne réunissent que 60 % des verbes. En somme, le français dispose aux modes personnels de seize temps, le latin de douze temps; mais le latin, en raison de son génie propre (81) et de sa syntaxe (82), use couramment d'un plus grand nombre de formes verbales que le français. Et quand nous parlons de formes verbales latines variées, il s'agit vraiment de flexions pour tous les temps de la série du présent, quelle que soit la voix, et pour ceux de la série du parfait à l'actif, alors que le français tend à multiplier les auxiliaires, à appauvrir son système flexionnel, à laisser tomber en désuétude certaines formes caractéristiques (passé simple de l'indicatif, subjonctif imparfait...). Conjugaison française et conjugaison latine sont donc bien différentes, et dans leur structure, et dans l'usage qui est fait d'elles. Or, au moins

(80) Il s'agit de narrations scolaires. Dans la narration spontanée du journal de l'éccolier (un élève de Cinquième), les formes sont bien moins variées: pour 96 % des verbes, trois temps ont suffi.

(81) Préférence, en particulier, pour ce qu'on appelle parfois le "temps vrai", par exemple pour le futur antérieur dans les subordonnées conditionnelles et temporelles quand le verbe principal est au futur.

(82) Le latin a multiplié les emplois du subjonctif avec une application assez rigoureuse des règles de la concordance des temps.

aussi incapable de dominer la puissance expressive des formes verbales en soi que celles des flexions nominales, l'écolier, avons-nous dit, apprend la conjugaison latine en la calquant sur la conjugaison française, qui joue provisoirement (83) le rôle d'une monnaie d'échange. Comme la possession de la conjugaison de sa langue maternelle est d'abord affaire d'usage, on voit qu'il y a un problème, puisqu'elle comporte un bon nombre de formes dont il n'use pas.

Une rapide comparaison avec le grec est tentante. Voici ce que nous trouvons (84).

Emploi des temps en grec (pourcentages)	A Dialogue	B Narration	C Discours
Nombre des formes notées	249	223	396
Indicatif présent	34,1 %	7,6 %	44,1 %
- imparfait	13,6	44,3	0,0
- futur	7,2	-	12,1
- aoriste	11,6	30,0	4,0
- parfait	9,4	-	9,8
- plus-que-parfait	0,4	4,9	-
Subjonctif présent	0,4	3,5	8,0
- aoriste	3,2	2,2	7,8
- parfait	0,4	-	1,0
Optatif présent	4,0	4,9	1,7
- futur	-	0,4	-
- aoriste	6,0	1,7	2,7
- parfait	-	0,4	-
Impératif présent	7,2	-	1,5
- aoriste	1,6	-	0,7

(83) Il n'y aura pas, en effet, correspondance exacte, loin de là parfois: il est rare que dixerim, dans un texte latin, doive se traduire en français par que j'aie dit.

(84) Textes dépouillés: A. Sophocle, OEdipe roi, v. 911-1085 et 1110-1185. B. Thucydide, II, 2-6, et III, 20-24. C. Démosthène, Première philippique.

On retrouve dans ce tableau une variation caractéristique de chaque genre littéraire. L'historien parle de faits passés (prédominance de l'indicatif imparfait et aoriste); l'orateur parle de la situation présente (indicatif présent et parfait) et de ce qu'il convient de faire (indicatif futur, subjonctif présent et aoriste dans nombre de subordonnées); c'est dans le dialogue dramatique que l'emploi des temps est le plus varié: situation présente (indicatif présent et parfait), faits anciens qui l'expliquent (indicatif imparfait et aoriste), ce qu'on va faire (indicatif futur), oburgations (impératif présent, subjonctif aoriste dans l'expression de la défense), etc. Comme le français, le grec dispose de plus de temps et de modes que le latin; mais, à l'inverse du français, qui réduit l'emploi courant de ses formes verbales à un petit nombre de formes privilégiées, le grec les emploie toutes assez abondamment pour que le dépouillement de textes peu nombreux, avec un total de 868 formes verbales personnelles seulement, ait permis de faire apparaître un échantillon de chaque temps (85). Si, dans le texte narratif retenu ici, les trois temps les plus usités totalisent 81,9 % des formes verbales personnelles, il en faut cinq chez l'orateur pour représenter la proportion de 81,8 %, et six dans le dialogue dramatique pour atteindre la proportion comparable de 83,1 %. On voit, par cette comparaison, que la plus grande variété des temps employés en latin, par rapport au français n'est pas chose extraordinaire: le grec, en somme, dépasse le latin sur ce point. La conclusion, puisque la conjugaison latine n'est vraiment sentie par nos élèves débutants que par référence à la conjugaison française, c'est qu'une insuffisante assimilation de la conjugaison française, dont beaucoup de formes leur sont trop peu familières, leur sera très préjudiciable.

(85) Cette variété est encore accrue de formes participiales d'une grande variété morphologique et d'une grande souplesse syntaxique, dont ni le français ni le latin ne possèdent l'équivalent.

Et, dans les classes préparatoires à la Sixième, on ne fait pas toujours tout ce qu'il faut pour y remédier.

Nous avons vu l'enfant acquérir la conjugaison de sa langue maternelle par un processus naturel fort éloigné de cette espèce de recensement des formes qu'est un tableau de conjugaison. Lorsqu'on lui fait apprendre les conjugaisons françaises, on se contente, en fait, de systématiser en un ensemble cohérent des formes qu'il connaît par l'usage et qu'il projette et retrouve sur un tableau synoptique (86). Pour la conjugaison latine, il en sera tout autrement : l'élève apprend les formes sur un tableau (87), et les projette ou les reconstruit à partir de ce tableau dans les phrases qu'il traduit ou compose. Opération exactement inverse: on ne peut s'empêcher, à la réflexion, d'en être frappé.

Pour passer d'un tableau à l'autre, du français au latin ou du latin au français, l'élève, pensera-t-on, analyse la forme donnée; c'est la détermination de la voix, du mode, du temps, du nombre et de la personne, qui lui permet de

(86) Dans ce tableau, l'élève trouve également des formes dont il ne fait aucunement usage (nous aimâmes, que vous aimassiez, et d'autres): celles-là, il les apprend mécaniquement et artificiellement, mais il constate une analogie entre elles et celles qui lui sont familières.

(87) Ce tableau peut être complet d'emblée: c'est ainsi qu'il est ordinairement présenté, et tel est notre Tableau synoptique des conjugaisons latines (Les Editions de l'Ecole, Paris, 1961). On peut aussi préférer donner à l'élève un cadre, dans lequel, au fur et à mesure des besoins, il inscrit les formes dont il fait usage: tel est notre Tableau des formes latines (Hachette, Paris, 1946; Les Editions de l'Ecole, Paris, 1962); telles sont les pages de conjugaison de notre Cahier de grammaire latine (Les Editions de l'Ecole, Paris, 1952). On rejoint alors jusqu'à un certain point le processus initial de l'acquisition d'une langue, tout en assurant aux éléments appris leur cohésion.

trouver la forme correspondante de l'autre langue sur l'autre tableau. Cette analyse, au moins implicite, est-elle vraiment nécessaire ? Autrement dit, l'élève qui analyse correctement une forme a-t-il les plus grandes chances de la traduire **exactement**, ou **associe-t-il** les formes sans cet intermédiaire ? Est-il alors indifférent que l'analyse soit exacte ou non ?

Remarquons d'abord qu'analyser une forme verbale, pour un élève, c'est, pratiquement, déterminer les coordonnées qui permettent de la situer dans un système à trois dimensions : voix, mode, temps. A l'intérieur du temps, il y a encore en français et en latin deux nombres et trois personnes, mais, dans nos classes, une erreur sur le nombre et la personne est une distraction, un lapsus, non une véritable erreur.

Déterminer la voix, c'est choisir parmi plusieurs tableaux grâce à certains critères plutôt que prendre conscience d'un rapport de l'action avec le sujet. Si l'élève s'y prenait autrement, il faut avouer qu'il serait enclin à bien des erreurs. Dans ces deux phrases, les flûtes roulent les galets sur la plage, et les galets roulent sur la plage, le verbe n'a pas changé de forme, mais le rapport de l'action qu'il exprime avec le sujet grammatical est exactement inverse. Le verbe subir est actif : exerce-t-on l'action de subir ? On voit que ce ne sont pas des définitions logiques qui permettent pratiquement aux élèves de déterminer la voix d'un verbe ; ce sont des indices surtout formels.

La voix déterminée ainsi d'une manière plus ou moins artificielle, l'élève se trouve devant un tableau de formes. La détermination du mode et du temps n'est alors guère plus scientifique que celle de la voix, si bien que ces deux termes sont équivalents à ceux d'abscisse et d'ordonnée pour la détermination d'un point sur une aire plane. Il ne s'agit guère d'une prise de conscience de la valeur expressive d'une forme verbale, de la réalité ou non de l'action, de son caractère présent, passé ou futur (88). Ici encore,

(88) Dans une phrase comme celle-ci : Si tu viens, tu ne

si l'élève s'y prenait autrement, ses erreurs seraient multiples. L'indicatif imparfait français n'exprime pas seulement une action réelle passée inachevée (tu lisais quand je suis entré), mais aussi une éventualité (si tu lisais ceci, tu me ferais plaisir), et l'écopier à qui on explique que ce temps peut prendre une valeur modale n'entend pas grand-chose à ce qu'on lui dit là, même s'il comprend globalement la phrase; et inversement le présent du conditionnel remplace régulièrement le futur dans une subordonnée complétive qui dépend d'un verbe au passé (j'espérais que tu lirais ce livre avec plaisir), ce qui peut contribuer à égarer l'élève pour peu qu'il se fie à une première impression.

Dans la fable de La Fontaine intitulée Les médecins (V, 12), on lit que le médecin Tant-pis soutint "que le gisant irait voir ses aïeux". Douze élèves de Sixième sur vingt-trois ont analysé la forme irait comme un futur (deux d'entre eux ont ensuite rectifié). Or, justement, l'emploi de ce présent du conditionnel n'est dû qu'à une règle de concordance de formes. A titre de vérification, voyons comment ces mêmes élèves analysent la forme serait au dernier vers: "S'il m'eût cru, disait l'autre, il serait plein de vie." Huit ont appelé cette forme un futur (deux d'entre eux ont rectifié ensuite). La différence des réponses peut s'expliquer par la différence d'emploi de la même forme de conjugaison.

Ainsi, analyser une forme verbale, en classe, ce n'est guère prendre conscience de sa valeur expressive dans le texte, c'est plutôt l'insérer parmi d'autres et lui assigner une place dans des tableaux au moyen d'une nomenclature imparfaitement comprise et de critères insuffisants.

feras plaisir, on devra bien, en Cinquième, faire voir que tu viens n'a pas la valeur du présent. Duc (G, 11 ans 11 mois, Cinquième) analyse des verbes de la fable de La Fontaine Le laboureur et ses enfants: dans ce vers, Un trésor est caché dedans, la valeur de parfait du verbe lui échappe complètement, bien qu'on puisse la lui faire reconnaître.

Voici des exemples. Bour (G, 12 ans 3 mois), au début d'une Sixième qu'il double, doit analyser la forme ils viennent. "Ils viennent, dit-il... C'est le présent, ça?" Il récite: Je viens, tu viens, etc., ... ils viennent, et conclut: "Oui, c'est le présent." Ainsi, il ne sent pas la valeur temporelle de la forme; il lui applique l'étiquette "présent" parce qu'elle s'insère pour lui parmi de des formes mécaniquement récitées et constituant un tout.

Man (G, 13 ans 5 mois, en fin de Cinquième) vient nous consulter pour son thème: "Si le verbe (principal), dit-il, est au présent ou au futur, le verbe subordonné sera au subjonctif présent ou parfait; deuxièmement, si le verbe principal est au passé, le verbe subordonné au subjonctif sera à l'imparfait ou au plus-que-parfait. Alors, monsieur, pour l'imparfait (dans la principale), je ne sais pas ce qu'il faut mettre comme temps (dans la subordonnée). - Quels temps y a-t-il dans la conjugaison? - Le présent, l'imparfait, le futur... En français? - Oui. - Le présent, l'imparfait, le futur, le subjonctif présent, imparfait... Je ne me souviens pas de tous... Il y a le conditionnel... - Il y a trois temps... - Le présent, l'imparfait, le futur. - Le présent, le passé, le futur. Il y a plusieurs passés: l'imparfait, le passé composé, le passé simple... - Le passé antérieur. - Oui. - Et c'est tout. - Et le plus-que-parfait. - Ah! oui. - Alors, l'imparfait, qu'est-ce que c'est? - L'imparfait, ... c'est un temps. - C'est un passé, un présent ou un futur? - Eh bien, c'est un passé. - Alors? - Ah! bien, oui, en latin il faut mettre (dans la subordonnée) le subjonctif imparfait ou plus-que-parfait." Ainsi, pour Man, les temps ne se groupaient pas dans la conjugaison, en trois catégories, présent, passé, futur, mais les formes verbales se répartissaient en une série de petits casiers juxtaposés, non hiérarchisés; il ne semble pas non plus avoir fait une distinction bien nette entre temps et mode. C'est là cependant un élève qui a le sens de la phrase française correcte.

Dans la fable de La Fontaine Le loup et la cigogne (III, 9), voici diverses erreurs commises en Sixième qu'explique l'insuffisance des critères employés pour identifier diverses formes verbales. 1. Qu'il en pensa perdre la vie: le verbe pensa, précédé de que, est analysé subjonctif imparfait. - 2. Vous riez, ma bonne commère: le verbe riez est analysé impératif, parce que le loup s'adresse à la cigogne. - 3. Près de là passe une cigogne: le verbe passe, non précédé d'un nom ou d'un pronom, est analysé impératif. - 4. Allez, ne tombez jamais sous sa patte: un élève sur huit a fait de allez un indicatif; mais tombez, forme précédée d'une négation, a, lui, une fois sur deux été analysé indicatif. - 5. Les formes demeura et retira ont été prises pour des formes de l'indicatif futur.

Quand nous disons qu'un mode et qu'un temps français sont pris pour un autre, comprenons qu'il s'agit de simple nomenclature; quand des élèves traduisent du français au latin je détruirai par delevi, en prenant le futur en -ai pour un passé simple comme j'aimai, ou que j'eusse porté par ferrer, et inversement que je fusse porté par tulisse, quand ils traduisent viens-tu ? par veni (impératif), nous prions par orabamus, ou tu seras craint par timueris, etc., ou, du latin au français, ucebatis par vous conduiriez, il ne s'agit pas de confusion sur le sens. Si cela se produit en thème, l'élève n'en a pas moins compris la phrase française, même si elle devient inintelligible dans son latin. L'erreur consiste seulement dans le choix d'une forme sur un tableau, comme une erreur de geste peut faire prendre à un ouvrier un clou pour un autre dans une boîte aux multiples casiers. Nous reverrons cela à propos du thème. Le sujet, mis devant la forme à considérer isolément, est souvent incapable de dire ce qu'elle est: ses caractéristiques grammaticales se confondent pour lui avec d'autres plus ou moins fortuites. Il y a deux manières de posséder les formes d'une conjugaison: l'une consiste dans leur

emploi par la pratique de la langue, l'autre dans leur classification sur des tableaux. Chose curieuse, l'élève qui sent mal la valeur d'une forme française ne cherche pas à situer cette forme dans une phrase concrète qui lui ferait prendre conscience de ce qu'elle est, mais tente plutôt de la replacer sur un tableau. Cela peut être dû à une déformation scolaire; cela peut venir aussi de ce que certaines formes ont des emplois trop variés pour qu'un exemple suffise à déterminer leur valeur.

Ultérieurement sans doute certains élèves arriveront à posséder le sens de cette nomenclature et la valeur parfois si complexe des formes désignées par elle. Les choses sont pour le moment ce qu'elles sont, et il y aurait quelque hypocrisie à soutenir qu'elles se passent autrement. Nous ne prétendons certes pas qu'on doive s'en tenir là; mais il vaut mieux admettre cette réalité provisoire, ne pas forcer la maturation des jeunes esprits et l'obtenir justement par la nécessité de l'interprétation des langues étrangères qui exige peu à peu une meilleure prise de conscience de la valeur réelle des formes verbales et du sens des propositions.

Eh bien, quand l'élève traduit une forme, a-t-il vraiment ces appellations présentes à l'esprit, ou associe-t-il immédiatement forme française et forme latine ? Pour nous en rendre compte, nous pouvons demander à des sujets d'analyser et de traduire des formes, et nous examinerons jusqu'à quel point analyse et traduction exactes sont liées. Cinq cas peuvent ici se présenter :

1. l'analyse et la traduction sont exactes l'une et l'autre;
2. l'analyse est exacte, la traduction est inexacte;
3. l'analyse est inexacte, la traduction est exacte;
4. l'analyse est inexacte, et la traduction, inexacte, lui correspond;
5. l'analyse est inexacte, et la traduction, inexacte, ne lui correspond pas.

Voici un exemple. Le sujet qui doit analyser et traduire en latin il désira peut dire :

1. indicatif passé simple, cupivit ;
2. indicatif passé simple, cupiverat ;
3. indicatif futur, cupivit ;
4. indicatif futur, cupiet ;
5. indicatif futur, cupiebat.

Pour simplifier, limitons-nous aux formes actives et contentons-nous d'exiger pour chacune l'indication du mode et du temps. C'est là une expérience que nous avons faite plusieurs fois dans les classes du premier cycle; le pourcentage des formes sues varie évidemment selon la force de chaque groupe, mais ce qui ressort invariablement des résultats, c'est la constatation suivante: l'analyse inexacte conduit soit à une traduction inexacte calquée sur elle (cas n° 4), soit à une traduction inexacte sans rapport avec elle (cas n° 5), très rarement à une traduction exacte (cas n° 3). Dans une épreuve ainsi proposée à 112 sujets, garçons et filles, de Sixième et de Cinquième, vingt formes verbales françaises devaient être traduites en latin : pour une proportion de 75 % de traductions justes, 73,5 % de ces traductions suivaient une analyse exacte, et 1,5 % seulement une analyse erronée: c'est là une proportion habituelle. De plus, quand l'analyse a été inexacte, la traduction a correspondu le plus souvent à cette analyse; quand l'analyse exacte a été suivie d'une traduction fautive, celle-ci a encore été le plus souvent une tentative de construction d'une forme répondant à cette analyse. Ces élèves avaient été toujours exercés à fournir directement une forme latine en réponse à une forme française, non à réciter tel temps désigné avec ou sans sa traduction: malgré cela, l'association des formes ne s'est pratiquement faite que dans le cadre du tableau des conjugaisons.

Analyse et traduction en latin		
de 20 formes verbales actives françaises par 112 sujets, garçons et filles, de Sixième et de Cinquième.		
Analyse:	Traduction:	
1. exacte	1. exacte	73,5 %
2. exacte	2. inexacte	14,4
3. inexacte	3. exacte	1,5
4. inexacte	4. inexacte lui correspondant	7,4
5. inexacte	5. inexacte ne lui correspondant pas	2,9

Et pourtant, un fait frappant est le peu de valeur pour les élèves des noms de ces temps et de ces modes qui constituent le cadre des systèmes de la conjugaison: de même qu'ils confondent fréquemment "consécutif" et "concessif", "apposition" et "apostrophe", termes qui recouvrent des notions abstraites peu claires pour eux (ce qui ne les empêche pas de manier les formes et les tours exactement dans leur langue), de même on les voit confondre ici "passé antérieur" et "futur antérieur" (d'où ils eurent annoncé traduit par nuntiaverint, par exemple), "passé simple" et "futur simple", "infinitif" et "impératif", écrire "conditionnel présent" ou "participe présent" et ajouter "de l'indicatif"; etc. Erreurs d'étiquetage qui nous semblent énormes: nos élèves, apprentis grammairiens, ressemblent à des apprentis chimistes qui colleraient des étiquettes sur des flacons dont ils estimerait le contenu par le critère médiocre de quelques apparences. Et cependant nous voyons que cet étiquetage leur sert à/débrouiller dans le chaos des formes et de leurs emplois. Conclusion pratique: maintenons cette armature grammaticale, tout en travaillant de classe en classe à en faire mieux comprendre le caractère; et sachons qu'en fait l'élève qui fournit une forme exacte a formulé intérieurement une "analyse" exacte, ce qui nous dispense de demander celle-ci. Mais ne croyons pas que l'analyse exacte conduise automatiquement à une traduction exacte. Les résultats de l'épreuve citée le prouvent avec un pourcentage de 14,4 % de traductions inexactes, sur 87,9 % de cas où l'analyse

était juste: et la proportion est ordinairement plus défavorable encore. Une interrogation sérieuse sur les conjugaisons consiste donc à demander essentiellement la traduction de formes, et surtout à partir du français (89).

C'est ainsi que nous avons procédé le plus souvent pour explorer les connaissances des élèves, - nôtres ou non, - et ce sont, entre autres, des épreuves de ce genre que nous allons prendre d'abord pour étudier les types de fautes commises en conjugaison latine.

Nous ferons état, pour commencer, des deux enquêtes que voici.

A) Nous avons demandé à 82 sujets, dont 43 de Sixième et 39 de Cinquième, en fin d'année scolaire, la traduction en latin de 60 formes verbales françaises. Ces formes françaises appartenaient toutes à notre première conjugaison, ce qui élimine certains facteurs d'erreurs qui ne seraient pas propres au latin, par exemple quand la forme française est mal interprétée (ils dirent, ainsi, est pris pour ils disent); chaque mode de conjugaison y était représenté à chaque voix par quatre formes, dont trois appartenaient à un temps de la série du présent. Les formes ont été bien traduites dans la proportion de 65 % : cette proportion, qui n'est pas très élevée, laisse un pourcentage d'erreurs assez important pour l'étude envisagée, sans qu'il s'agisse de groupes trop faibles. Du reste, nous avons relevé toutes les fautes visibles, même celles que les sujets ont spontanément corrigées.

B) Nous avons demandé à 62 sujets; dont 39 de Cinquième et 23 de Troisième, à la fin d'Octobre, la traduction de 40 formes verbales françaises, soit dix formes latines irrégulières, et trente appartenant aux paradigmes (soit dix formes latines régulières actives, dix passives, dix déponentes). Les sujets de Cinquième ont su 70,2 % des formes demandées, ceux de Troisième 86,4 % .

(89) L'étude des résultats d'interrogations semblables sur la conjugaison grecque mène aux mêmes conclusions générales.

Les erreurs commises peuvent, nous semble-t-il, se ranger sous quatorze titres:

1° confusion dans l'emploi des radicaux d'un même verbe, l'élève employant, par exemple, le radical du présent pour celui du parfait ou du supin. Ex.: frangerim pour fregerim, adspexiretur pour adspiceretur, amisse pour amavisse.

2° altération interne légère du radical. Ex.: sevet pour servet. Ce genre de faute n'a pas d'importance: avec un autre verbe, la forme eût été bonne, on peut la tenir pour telle.

3° syncope du radical. Ex.: adspiendi pour adspiciendi. C'est une observation faite ci-dessus à propos des verbes longs: on peut, dans certains cas, admettre que la forme est sue.

4° Elargissement de la forme par l'intrusion d'un élément de liaison (donc avec barbarisme ordinairement). Ex.: pro-gredierer pour progrededer, frangeas pour frangas, frangere-mentur pour frangerentur, servaret pour servet. Ce sont là souvent de ces fausses soupes dont nous avons parlé.

5° rétrécissement de la forme par écrasement d'une voyelle intermédiaire entre le radical et la désinence. Ex.: adspicendi pour adspiciendi, terratur pour terreatur, blandibamini pour blandiebamini, blandintur pour blandiuntur.

6° rétrécissement de la forme par élimination d'une syllabe caractéristique du temps ou du mode. Ex.: proffitetur pour profitebitur ou profiteretur.

7° emprunt d'un élément à un autre type de conjugaison avec barbarisme. Ex.: loquabar pour loquebar.

8° emprunt d'un élément à un autre type de conjugaison sans barbarisme. Ex.: franges (d'après ames) pour frangas. Un tel emprunt peut donc s'expliquer aussi comme une confusion entre deux formes d'une même conjugaison.

9° confusions de formes d'une même conjugaison. Ex.: moneat pour moneret. La confusion peut être due au français, l'élève distinguant mal qu'il avertisse et qu'il avertît, ou

encore confondant blandiamini (que vous flattiez) et blan-
diebamini (vous flattiez).

10° altération phonétique, déplacement du timbre ou de l'articulation en dehors de toute confusion relevant des types précédents. Ex.: profitebetur, pour profitebitur, sous l'influence de profiteberis; servavessum pour servavissem, sous l'influence de essem et des imparfaits du subjonctif en -erem ; fregirem pour fregerim, métathèse des voyelles sous l'influence de audirem ; fregesim pour fregerim, sous l'influence de sim ; amarevam pour amaveram.

11° erreur portant sur la personne et sur le nombre dans les formes personnelles. Ex.: frangimus pour frangitis. Ces erreurs sont les plus faciles à noter. Quand elles n'entraînent aucun barbarisme, quand la voyelle ou les voyelles qui précèdent la désinence personnelle sont les mêmes, quand rien ne permet de supposer une véritable confusion de désinences, on peut penser qu'il s'agit d'une simple distraction, et, à la rigueur, sinon pour la note du sujet, du moins pour l'appréciation de ses connaissances et de celles du groupe, tenir la réponse pour acceptable: on refuse naturellement amabim pour amabis, mais on tolère alors frangis pour frangit; on refuse frangit pour frangunt, fregistis pour fregisti, frangito pour frangite: distinctions empiriques dont la pratique de la classe démontre le bien-fondé.

12° erreur portant sur la voix. Ex.: frangatis pour frangimini. Cette erreur ne se produit guère à la voix active, mais on l'y multiplierait artificiellement si l'on interrogeait avec certains verbes français comme arriver et tomber. Aux modes personnels, elle est révélée par la désinence; mais elle se manifeste particulièrement aux formes participiales.

13° faute d'accord aux formes composées du passif et du déponent. Ex.: locutus erant. On peut être indulgent quand l'erreur ne porte que sur le genre: locuti erant pour locutae erant.

14° absence de réponse.

Ce ne sont pas des considérations théoriques, c'est l'expérience seule qui nous a fait définir ces types d'erreur après bien des tâtonnements. On voit que les erreurs affectent principalement le radical (1° à 3°), les éléments de liaison (4° et 5°), les caractéristiques modales et temporelles (6° à 10°), la finale de la forme (11° et 12°). Mais, si claires que soient les distinctions ainsi faites, la correction de toute épreuve de ce genre montre qu'elles ne sont pas toujours d'une pratique aisée. Déjà les exemples cités ont dû le faire sentir: servaret pour servet, est-ce un élargissement de la forme ou une confusion de temps, et profite-tur pour profitebitur, est-ce la perte d'un élément caractéristique ou confusion avec mittetur, et blandemur pour blan-dimur, est-ce un emprunt barbare à une autre conjugaison ou autre chose ? Décider serait arbitraire. Le décompte le plus objectif de telles erreurs consiste à admettre chaque interprétation plausible: une erreur est souvent "surdéterminée" par plusieurs causes, dont aucune peut-être n'est seule totalement efficiente. Il s'ensuit que les pourcentages exprimeront souvent le maximum d'influence possible de chaque facteur d'erreur, ce qui fait que leur total dépasse largement 100.

Importance relative de chaque type d'erreur en conjugaison latine													
	Radical			Liaison		Caractéristiques de mode et de temps					Désinences		
	Confusion des radicaux	Altération interne phonétique	Syncope	Élargissement	Rétrécissement	Élimination	Emprunt avec barbarisme	Emprunt sans barbarisme	Confusion de formes de la même conjugaison	Altération phonétique	Erreur de personne ou de nombre	Erreur de voix	Faute d'accord
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°
A	7,5	8,8	7,6	10,8	13,7	4,1	28,3	11,9	51,6	5,2	13,5	11,5	4,3
B	12,5	7,5	0,4	10,8	3,7	2,6	16,6	7,2	47,3	6,6	18,0	18,5	1,0

Le tableau qui précède fait état des deux épreuves (A et B) définies plus haut. Ces pourcentages, nous allons donc les prendre un à un, les expliquer et les discuter.

a) Le radical.

La faute qui consiste à se tromper de radical s'est rencontrée dans des proportions de 7,5 et 12,5 %. Elle affecte très peu les formes personnelles appartenant aux temps de la série du présent de la voix active, mais surtout les formes actives des séries du parfait et du supin, moins les temps composés du passif et surtout du déponent: plus le choix du radical est limité, moins il y a de fautes, c'est bien naturel. Une altération interne phonétique du radical est chose fréquente aussi. Quant à la syncope, elle affecte surtout des verbes longs (adspicere, progredi): c'est pourquoi elle est si rare dans la seconde épreuve citée, où l'on employait des verbes paradigmes, qu'on préfère choisir courts dans la mesure du possible. On voit par là qu'une épreuve de niveau destinée à porter strictement sur la conjugaison devrait à la fois faire état de verbes autres que les paradigmes et éviter ~~des~~ verbes longs.

b) La liaison.

L'élève éprouve une réelle difficulté à lier au radical les éléments caractéristiques de la forme verbale: d'où ici 24,5 et 14,5 % des erreurs relevées. On constate un allongement, un élargissement de la forme, surtout par fausse coupe (amarat pour amat), soit par addition d'éléments de liaison, surtout un -i- (progredierer pour progrederer), ou d'éléments qui semblent caractéristiques (amareret pour amaret): ces fautes, dues à la maladresse, assez proches ~~des~~ fautes du langage enfantin (je courirai pour je courrai, j'ai pouvu pour j'ai pu), nous paraissent diminuer de fréquence avec le temps. Ce type de faute apparaît, dans notre épreuve, un peu partout, dans toutes les conjugaisons et à toutes les voix: 10,8 % des fautes. Au contraire, le rétrécissement de la forme par suppression de certains éléments de liaison se rencontre presque uniquement à la quatrième conjugaison (modèle audire) et à la troisième conjugaison mixte (modèle capere): oubli fréquent de l' i (adspicent pour adspicient), parfois de l' e (terratur pour

terreatur, blandibamini pour blandiebamini): l'élève de Sixième recrée du coup par analogie les formes archaïques audibam et audibo, cette dernière moins fréquente chez lui que le parfait barbarisme audiebo.

c) Les caractéristiques modales et temporelles.

L'interprétation des fautes est, ici, extrêmement malaisée. Qu'un élève compose un futur barbare mittebit, tout est clair: point d'erreur de mode et de temps, mais un emprunt caractéristique à une autre conjugaison. Mais qu'il écrive servat pour servet, plusieurs explications sont possibles: confusion du subjonctif présent avec l'indicatif présent, peut-être sous l'influence de l'homonymie des formes françaises (il sauve, qu'il sauve), ou bien emprunt de l' a, caractéristique ordinaire du subjonctif présent, aux autres conjugaisons régulières. On serait tenté de penser qu'un tel emprunt ne doit être tenu pour réel que s'il y a barbarisme: ce serait trop simple. Ce que nous pouvons faire, c'est constater que les diverses conjugaisons sont très inégalement affectées par la faute qui consiste apparemment à emprunter une forme ailleurs. Voici en effet les pourcentages que donnent, dans l'épreuve A citée ici, les totaux des fautes qu'on peut regarder comme dues à de tels emprunts:

1 ^{re} conjugaison:	11,2 %	} des formes à traduire appartenant aux modes personnels et à la série du présent.
2 ^e conjugaison:	5,6	
3 ^e conjugaison:	6,3	
3 ^e conjugaison mixte:	10,7	
4 ^e conjugaison:	9,7	

La conjugaison qui résiste le mieux à ce genre de faute serait donc la seconde, sans doute parce qu'elle est bien caractérisée par son -e- et que son subjonctif présent (-eam, etc.) ne se confond avec aucun autre. Ce qui nuit à la troisième conjugaison mixte et à la quatrième, c'est un caractère hybride: les modèles capere et audire se compénètrent et se nuisent; et le subjonctif présent de la première, dont une forme a été, dans l'épreuve A, demandée à chacune des trois voix, sans -a-, est une formation isolée parmi les autres

du subjonctif présent et parmi les formes du modèle amare lui-même.

Il s'ensuit que, dans l'ensemble de l'épreuve, une faute sur deux (51,6 et 47,5 % des erreurs constatées) pourrait s'interpréter comme une confusion de formes à l'intérieur de la même conjugaison, et que, dans une proportion très forte encore (40,2 et 23,8 % des erreurs constatées), une faute pourrait s'expliquer comme un emprunt à une autre conjugaison, soit que cet emprunt n'entraîne aucun barbarisme (11,9 et 7,2 %), soit, cas, plus fréquent, qu'il en provoque un (28,3 et 16,6 %). Ces pourcentages n'expriment pas une réalité absolue, mais la part maxima qu'on peut affecter à tel ou tel type d'erreur dans les épreuves données; ils ont une valeur indicative, qui reste intéressante. Et nous allons peut-être contrôler cette valeur en portant un moment notre attention sur la manière dont les sujets ont traduit les formes du parfait, du plus-que-parfait et du futur antérieur.

Ici, les emprunts avec barbarisme ne dépassent pas 4,8 % et 4,5 % respectivement dans les épreuves A et B. Comment, dira-t-on, peut-on commettre un emprunt barbare à une autre conjugaison, puisque tous les verbes, à ces temps-là, se conjuguent de même ? Cela ne se peut, en effet, que par combinaison avec une erreur de temps: le sujet traduit que j'eusse sauvé par serverem au lieu de servavissem, il y a erreur de temps et création d'un imparfait barbare d'après la seconde ou la troisième conjugaison. L'emprunt sans barbarisme, lui, n'apparaît plus, évidemment: quand il n'existe plus qu'un paradigme, il n'y a plus d'emprunt fautif. Mais les confusions de temps et de mode, elles, se produisent encore pour 29,1 et 12,2 % des formes à traduire. Or, ici, on est certain que le pourcentage exprime une réalité objective: donc, si le pourcentage calculé sur les résultats globaux est probablement gonflé par la difficulté d'analyser exactement la faute commise, l'importance relative de ce type d'erreur est néanmoins solidement confirmée.

Un autre renseignement va nous être donné par l'examen de la traduction par les sujets des formes appartenant à des modes impersonnels. Les formes les plus difficilement fournies sont celles qui n'ont pas de véritable équivalent français: adjectif verbal, gérondif, participe futur, infinitif futur. C'est que la conjugaison, qui est, pour le linguiste, un système phonétique lié au concept de temps et au sentiment des rapports de l'action avec la réalité (mode) et avec un sujet (voix), est, pour l'élève, un ensemble de terminaisons distribuées sur les cases d'un tableau. Savoir une conjugaison, ce n'est pas alors avoir pris conscience des valeurs de ces formes, c'est savoir débiter ou retrouver les éléments case après case, ou mieux, pour les élèves, c'est savoir juxtaposer exactement le système français et le système latin: grosse difficulté que l'inexistence d'une case dans le système français ! L'enfant conçoit mal une forme latine en dehors d'un correspondant de sa langue maternelle. Il peut, certes, si on lui demande le gérondif ou l'adjectif verbal, le fournir, mais sait-il la valeur de la forme ainsi fournie ? Nous avons vu que l'analyse et la traduction d'une forme verbale vont de pair, la première jouant le rôle d'un système de coordonnées qui permet de retrouver la forme sur un tableau. Cela explique les erreurs de voix: le sujet qui répond par une forme active à une forme passive se trompe de tableau, non de sens ordinairement; il est plus rare qu'il réponde à une forme active par une forme passive, la première étant la plus familière, et la plus anciennement apprise, et généralement la plus simple. C'est là un trait psychologique naturel: l'enfant ramène le nouveau au familier, les formes latines aux formes françaises, et construit les formes latines sur les formes françaises: la forme latine qui n'a pas de correspondant français à proprement parler reste longtemps pour lui un élément difficile à retenir et malcommode à manier. S'agit-il de traduire il faut que tu lises ce livre, l'élève préfère l'emploi d'un verbe comme oportet à celui de l'adjectif verbal.

d) Les désinences.

Nous venons de voir ce qu'il faut penser de la nature des erreurs de voix. Erreurs qui soulignent le caractère de la possession des conjugaisons: il ne s'agit pas d'une mauvaise prise de conscience du rapport de l'action avec le sujet (90), mais d'une erreur de choix parmi plusieurs tableaux. Cette erreur est rare à la voix active; c'est surtout au passif et au déponent qu'elle apparaît.

C'est aux temps composés du passif et du déponent qu'on peut parler de fautes d'accord. C'est pourquoi le pourcentage général, faible (4,3 et 1,0 % des erreurs constatées), ne donne pas une idée exacte de l'importance de ce type de faute; il affecte 15 % des formes personnelles composées, passives et déponentes, demandées au premier des deux groupes, ce qui est beaucoup, puisqu'il ne s'agit pratiquement d'omission d'accord qu'avec le sujet pluriel au féminin: près d'une fois sur quatre, en pareil cas, c'est-à-dire quand le sujet propose était pluriel ou féminin, les sujets interrogés n'ont pas fait l'accord. C'est le français qui les y incite au déponent: dans ils ont suivi, le participe n'est pas mis au pluriel, et l'élève est porté à traduire secutus sunt. Il sera plus aisé de traduire elles sont entrées par ingressae sunt, pure juxtaposition de formes. Notre second groupe se comporte mieux: le nombre de fautes de ce type n'atteint que 1,6 % des formes composées personnelles, passives ou déponentes, demandées.

Quant aux erreurs qui portent sur la personne et le nombre des formes personnelles, il y a là un curieux problème, et, pour l'étudier sérieusement, nous ne pouvons pas nous contenter de cette seule épreuve. En effet, ce type de faute, malgré une certaine importance globale (13,5 et 18,0 % des erreurs

(90) Cette prise de conscience peut être rendue très difficile par la forme sensible du verbe français. Ex.: Je casse une branche, sens actif; la branche casse, sens passif d'une forme active. L'élève analyse pratiquement d'après des critères purement formels. Et quel professeur de français du Septième ou de Sixième osera lui enseigner que le second a une valeur passive ?

constatées des épreuves que nous venons d'utiliser), est intéressant par la manière très particulière dont il affecte chacune des trois personnes du singulier et du pluriel: à première vue, on ne voit pas pourquoi telle personne serait plus atteinte que telle autre; or l'expérience montre que ces fautes se répartissent inégalement sur les différentes personnes, et le dépouillement d'un très grand nombre d'interrogations écrites a été nécessaire pour dresser une statistique sérieuse. Un ensemble d'épreuves menées dans toutes les classes du premier cycle et totalisant 34.378 traductions de formes personnelles a permis de recueillir 1.605 erreurs portant sur la personne ou le nombre, c'est-à-dire que ce type d'erreur a affecté 4,6 % des formes à traduire (sensiblement moins que dans les épreuves A et B ci-dessus). Le tableau qui suit va permettre d'apprécier le jeu des substitutions d'une personne à une autre quand l'élève commet ce type d'erreur.

		Forme personnelle inexacte fournie par l'élève.					
		Singulier			Pluriel		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
Forme personnelle à traduire	Singulier	1 ^{re}	13,5	9,6	1,7	1,5	5,9
		2 ^e	10,1	23,2	1,9	0,0	0,7
		3 ^e	16,5	19,9	2,1	3,2	15,8
	Pluriel	1 ^{re}	3,1	2,7	3,7	14,9	15,1
		2 ^e	5,6	10,9	38,6	0,4	
		3 ^e	4,7	1,8	22,2	3,2	

Tableau de la répartition des erreurs de personne dans la traduction des formes verbales personnelles. - Chaque chiffre indique combien de fois, pour mille traductions d'une forme verbale de telle personne et tel nombre (indiqués à gauche),

les sujets ont donné une forme de telle autre personne du même nombre ou telle personne de l'autre nombre. - Si l'on fait les totaux des colonnes (verticalement), on obtient pour chacune des personnes un indice de sa puissance relative d'attraction: la plus attractive est la 3^e du singulier avec un total de 62,7 , et la moins attractive est la 2^e du pluriel avec un total de 29,4 . Si l'on fait les totaux des rangées (horizontalement), on obtient pour chacune des personnes un indice de sa relative fragilité: la plus éprouvée est la 2^e du pluriel avec un total de 65,5 , et la plus résistante est la 1^{re} du singulier avec un total de 30,0 . - On peut vérifier que le total général de ces taux (pour mille), soit 276,8 , divisé par 6 (3 personnes du singulier + 3 personnes du pluriel), donne bien le pourcentage 4,6 % .

Les conclusions qui se dégagent de ce tableau sont les suivantes.

1° Le jeu des substitutions erronées ne se fait pas selon les lois d'un hasard qui n'avantagerait systématiquement aucune des formes par rapport aux autres: la troisième personne du singulier est la plus fortement attractive. Or nous avons vu qu'elle est aussi, dans le langage écrit ou parlé, la plus usitée.

2° L'erreur consiste, le plus souvent, à remonter dans la série, par exemple à donner la première personne du singulier ou du pluriel, à la place de la seconde, plutôt qu'inversement. Si l'on totalise les erreurs commises en remontant dans la série et les erreurs commises en descendant, leur rapport est de 1,4 en faveur de la remontée (91): on peut penser que l'élève récite intérieurement les formes dans leur ordre traditionnel, et s'arrête trop tôt.

(91) Si l'on fait ce calcul en totalisant les taux du tableau de part et d'autre de la division oblique, on obtient d'une part (en bas à gauche) 158,7 pour la remontée, d'autre part (en haut à droite) 118,1 (le total est bien 276,8); le rapport est alors 1,34. La légère différence tient à ce que le second calcul est fait avec les taux, non avec les nombres réels des formes traduites.

3° Les échanges se font plus particulièrement entre la première et la ~~deuxième personne du singulier~~, entre la deuxième et la troisième du singulier (plutôt au profit de la troisième), entre la première et la ~~deuxième~~ du pluriel; ensuite entre la deuxième personne du singulier et la deuxième du pluriel, - échange de nombre, surtout à l'impératif (92), - entre la troisième du singulier et la troisième du pluriel (il..., ils...); enfin, cas particulier, entre la première et la troisième personne du pluriel: il s'agit là surtout de formes du futur (nous aimerons, ils aimeront), et la confusion est sollicitée par l'homonymie de la consonance française finale (93).

Voici une expérience spécialement conçue pour mettre ceci en évidence. Nous demandons à 51 sujets de Sixième la traduction de 24 formes verbales, dont 18 formes appartiennent au présent, à l'imparfait ou au futur de l'indicatif des six verbes qui seront en latin venire, vitare, timere, facere, narrare, quaerere: chaque personne du singulier et du pluriel est représentée ainsi trois fois. Des erreurs de personne (y compris celles qui ont été visiblement corrigées) apparaissent dans 6,9 % des traductions de ces 18 formes: proportion plus élevée que d'habitude, qui tient justement à la présence de nombreuses formes du futur simple. En effet, 12 formes appartiennent à ce temps, chacune des personnes du singulier et du pluriel s'y trouvant représentée deux fois. Les erreurs de personne qui affectent le seul futur apparaissent dans 48 traductions de ces formes (soit 7,8 %); parmi ces 48 erreurs, il y en a 15

(92) L'impératif latin ne possède que la seconde personne; les deux formes mane et monete, par exemple, constituent un couple, au sens où l'entend H. Wallon, ce qui explique que l'élève soit particulièrement porté à mettre l'une pour l'autre.

(93) On pourrait penser que la même homophonie existe le plus souvent entre les trois personnes du singulier; mais il n'en existe aucune entre la première et la seconde du pluriel.

qui affectent les première et troisième personnes du pluriel (formes -rons et -ront), dont 13 consistent à mettre la traduction de l'une pour celle de l'autre (par exemple narrabimus pour "ils racontemont", quaerent pour "nous chercherons"). Ce type de faute, très particulier, dû à la formation d'un couple par l'homophonie des formes françaises, est ainsi l'un des plus courants, quoiqu'il n'affecte que le futur; ici il se présente dans 6,3 % des traductions de ces formes: taux élevé, même comparé au taux général de 6,9 % dans cette épreuve, puisque les première et troisième personnes du pluriel sont justement parmi les plus solides, d'après notre "Tableau de la répartition des erreurs de personne" (page 321).

4° Le singulier et le pluriel constituent deux blocs bien distincts: il n'y a presque aucun échange entre la troisième personne du singulier et la première du pluriel, contrairement à ce qui se produirait si l'erreur était un effet de la simple contiguïté des formes dans les tableaux de conjugaison. Les échanges entre le singulier et le pluriel ne sont importants qu'entre la seconde personne du singulier et la seconde personne du pluriel, entre la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel, comme il vient d'être indiqué.

Ces lois des erreurs sur la personne et le nombre sont curieuses; n'importe quelle interrogation un peu ample les confirme. Leurs effets se contrarient parfois: ainsi l'attraction de la troisième personne du singulier s'oppose à la remontée, de sorte que la troisième personne attire plus la seconde, au singulier et au pluriel, que la tendance à la remontée n'attire la troisième vers la seconde. Nous n'irons pas jusqu'à formuler cela mathématiquement ! Mais ce sont là des faits que l'observation directe des élèves permet aussi de constater.

Voici des exemples, parmi bien d'autres, de sujets directement observés.

1° Attraction exercée par la troisième personne. - Pauc (G, 10 ans 9 mois) écrit dans une narration: Nous sautèrent, nous arrivèrent. - Jai (F, 12 ans 4 mois), en thème: Pourquoi, maître, dormais-tu ? Elle a écrit; Cur, domine, dormiebat ? Elle ne voit pas l'erreur; nous entourons d'un trait le mot tu du français, elle propose d'ajouter tibi. - Der (F, 12 ans 6 mois), pour traduire que vous soyez trompés, a écrit decepti sitis, puis corrige decipiantur. - Frou (F, 11 ans 7 mois), dans un thème oral, propose fréquemment la troisième personne, puis se reprend: Trahebatur... trahebaris; periit... peristi; ut vivat... vivas.

2° Remontée dans la série des formes. - Frou encore, dans le même thème oral: "Quis consules... consulet; - parebo... alors, comme c'est la troisième personne, se reprend-elle, ce sera parebit." Autre thème: les raisins étaient trop hauts pour que le renard les atteignît; elle propose tangerem, puis tangeres, enfin tangeret. - Viv (G, 12 ans 8 mois), pour traduire Dieu voit tout, propose: Deus video omnia. Il se corrige: Deus videt omnia... Deus videt omnia. - Dou (F, 11 ans 3 mois), en redisant une phrase traduite en classe, en fait en la retraduisant: "Utrum oculum Hannibal amiseram... amiseras... amiserat !" - Nec (F, 12 ans 5 mois) doit traduire: La lumière nous manquera bientôt, et propose: "Mox lumen nobis deerat". - Cela, objectons-nous, veut dire manquait. - Deeris," dit-elle pour se corriger, et se reprenant aussitôt: "... deerit." - Chab (F, 12 ans 1 mois), pour traduire il partira, a proposé profectus est, puis se corrige: proficisceris. Au lieu de passer, sans changer de personne, d'un temps à l'autre, elle semble avoir dû reprendre la série des formes de l'autre temps. - Laur (F, 10 ans 6 mois) traduit: Vous aurez remporté une grande victoire. Elle écrit habitis (pour habebitis), puis biffe, et met: reportaverimus.

3° Echanges entre personnes et entre nombres. -

Eg (F, 10 ans 10 mois), pour traduire vous étiez avertis, propose monebaris (~~échange~~ échange entre nombres), et corrige: monebamur (la première personne du pluriel pour la seconde). - Sell (F, 11 ans 9 mois), dans un thème, pour (ils) fourniront, traduit suppeditabimus (échange entre personnes sous l'influence de l'homophonie des formes françaises). Du reste, il arrive que des sujets fassent en français la faute d'orthographe: ils écoute-ront; des quatre sujets qui l'ont commise, sur les vingt-cinq (garçons) d'une observation de ce genre, en Sixième, deux ont traduit ensuite par la première personne du pluriel, deux par la troisième.

4° Autonomie du groupe singulier et du groupe pluriel.

- Rous (F, 11 ans 1 mois), pour traduire il sera porté, répond feremur, puis corrige: fereris, avant de proposer enfin: feretur. Voilà donc un cas où l'élève a énoncé la première personne du pluriel pour la troisième du singulier: nous notons ce cas en raison de sa rareté même, et l'on remarquera ici la ressemblance des deux formes feremur et feretur. En pareille circonstance, on a l'impression d'un tâtonnement, à peu près comme Sel (G, 10 ans 3 mois), pour traduire: Nous avons appris que les vaisseaux ont été coulés, dit: submersum, submersam, submersas esse; on voit le sujet penser la forme verbale (infinitif passé passif), et avancer à tâtons et méthodiquement dans les désinences possibles du participe à accorder, forme du féminin, puis du féminin pluriel.

Il faudrait encore signaler quelques éléments perturbateurs des lois générales qui précèdent. D'abord, la forme du verbe français: si je prenais est traduit par capiebas, on peut soupçonner l'influence de l' s de la forme française. Ensuite certains voisinages exercent une influence: je t'annonce est traduit nuntias; je te dis est traduit tibi dicis; dites-nous qui vous a invités, est traduit dic nobis quis invitaveritis. Enfin l'élève cède facilement à une sorte

d'inertie, qui lui fait conserver la même personne à deux formes verbales qui se succèdent: je crains que tu ne nour-
risses un vain espoir, est traduit timeo ne alam vanan spe;
si tu frappes, je résisterai, est traduit si percuties, re-
sistes. Cette espèce de persévération dans le choix de la
 personne perturbe probablement un peu les résultats des
 épreuves dans lesquelles nous demandons la traduction de
 vingt, trente, quarante, ou même soixante formes verbales
 successives: l'élève met le verbe à la même personne qu'à la
 ligne précédente de la même colonne... On éviterait ce risque
 de perturbation, minime peut-être, mais réel et constaté, en
 intercalant toujours une forme impersonnelle entre deux for-
 mes personnelles. Mais quelle nouvelle complication! Quelle
 surcharge pour les sujets observés! Que ce dernier détail
 soit du moins une preuve du sérieux avec lequel nous criti-
 quons nos résultats, et de la difficulté de tels relevés.

Mais il s'agit surtout, pensera-t-on, d'interrogations
 sur la conjugaison au moyen de formes isolées de tout con-
 texte. Il est vrai, et nous nous sommes demandé si les lois
 précédentes s'appliqueraient à la traduction de formes ver-
 bales dans un thème un peu développé. Pour nous en rendre
 compte, nous avons imaginé une épreuve spéciale, un thème
 composé pour les besoins de l'expérience, avec des parties
 narratives et d'autres dialoguées, dans lequel chaque per-
 sonne du singulier et du pluriel reviendrait naturellement
 le même nombre de fois. Ce thème, avec de menues modifica-
 tions de détail, a pu être proposé à des élèves des quatre
 classes du premier cycle. Voici le résultat.

Tableau de la repartition des erreurs de personne dans
la traduction en thème des formes verbales personnelles. -
 Les nombres sont, dans chaque case, les totaux des erreurs
 constatées. Il y a 344 sujets (garçons et filles); chaque
 personne de chaque nombre figurait quatre fois dans l'é-
 preuve: les erreurs de personne se sont donc produites dans
 une proportion de 5,3 % pour le total des formes à tra-
 duire. On voit que, sur 441 fautes, 150 se situent en bas

à gauche et 291 en haut à droite de la diagonale du tableau, c'est-à-dire que deux consistent dans une descente contre une dans une remontée dans la série des formes personnelles du temps.

		Forme personnelle inexacte fournie par l'élève.						
		Singulier			Pluriel			
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	
FORME À TRADUIRE	Singulier	1 ^{re}		14	27	2	0	0
		2 ^e	3		127	11	2	4
		3 ^e	12	30		0	0	6
	Pluriel	1 ^{re}	2	1	2		3	21
		2 ^e	4	13	8	43		68
		3 ^e	4	1	19	8	0	

Ce que l'on constate est-il une confirmation des lois générales que nous avons cru pouvoir énoncer ? Oui, en ce qui concerne l'emprise de la troisième personne, le mode des échanges, l'autonomie des deux groupes, singulier et pluriel; non, apparemment, en ce qui concerne la tendance à la remontée: mais l'attraction exercée par la troisième personne du singulier est si puissante que, dans cette épreuve, elle efface la tendance à la remontée, très sensible cependant entre la première et la seconde personne du pluriel. Cette prédominance de l'attraction de la troisième personne sur la tendance à la remontée peut être attribuée au fait qu'il s'agit ici non d'une épreuve de pure récitation de la conjugaison, mais d'un thème, et qu'alors les habitudes du langage l'emportent. On peut donc dire qu'avec cette épreuve nous avons une confirmation des observations précédentes.

Là encore, du reste, des fautes fréquentes sont dues à des voisinages de hasard, celui de tel pronom ou de tel verbe qui précède, etc.

Si nous nous sommes un peu étendu sur cette question apparemment secondaire des causes des erreurs de nombre et de personne dans la traduction des formes verbales personnelles, c'est que nous pouvons en tirer quelques enseignements pratiques. Une constatation: le hasard, ici, n'existe pas; l'élève qui se trompe a rarement répondu n'importe quoi, comme on a trop vite fait de le dire, mais il a cédé à des tendances et à des attractions inévitables, qu'il importe donc de connaître. Autre remarque; le langage écrit et parlé, qui donne à la troisième personne du singulier une importance hors pair, et aux personnes du singulier une plus large part qu'à celles du pluriel, explique certaines erreurs; cela nous impose de faire pratiquer aux élèves beaucoup d'exercices d'assouplissement pour la possession des conjugaisons. Cela nous invite aussi à pousser les élèves à prendre conscience du sens des formes, au lieu de les juxtaposer simplement à des formes françaises: c'est là le problème du thème, que nous étudierons en son lieu; disons seulement tout de suite que l'élève qui, en thème, écrit malui ou maluisti pour maluit, qui traduit oralement je t'ai conseillé de lire par tibi suasi ut legerem, n'a pas conscience de la valeur des formes (94): sa traduction est un flatus vocis, du pur ver-

(94) De même, pensera-t-on peut-être, l'enfant n'a pas au début une notion claire des formes personnelles du langage. Le pronom toi semble à Phil le désigner d'une façon absolue, et moi lui semble désigner l'interlocuteur: "Tu veux une tartine, s'il te plaît," dit-il, c'est-à-dire "je veux". "Tu es sur moi," dit-il en grimpant sur les genoux de quelqu'un. "Donne-moi ça," demande-t-il. - "A qui faut-il donner ? - A Phil. - A toi ou à moi ? - A toi." (Observations faites entre 2 ans 1 mois et 2 ans 3 mois.) L'emploi correct de moi apparaît ensuite, sans être toujours sûr: "Demande à Bonne-Maman, lui dit-on, si tu peux déjeuner avec elle." Phil (3 ans 5 mois) crie: "Bonne-Maman, est-ce que tu peux

biage sans signification précise comme le balbutiement de l'enfant bébé, et prouve qu'on risque dans de tels exercices de le laisser se contenter de syllabes sans réfléchir. Notre responsabilité, dans la formation de son jugement, est ainsi mise en cause.

Nous avons donc vu, que, de toutes les erreurs, les plus fréquentes concernent apparemment le choix du mode et du temps latins exacts, même lorsque les verbes français, comme c'était le cas dans la première des deux interrogations étudiées plus haut, sont tous réguliers et appartiennent à notre première conjugaison, de sorte que les fautes imputables à une mauvaise interprétation de la forme française ne dépassaient pas la proportion de un pour cent. Ce type d'erreur vaut donc d'être examiné de près. Quels temps latins sont les mieux sus ? Pourquoi des confusions entre temps se produisent-elles ? Et s'agit-il vraiment, après tout, de confusions entre temps ?

Pour répondre à ces questions, nous disposons d'un grand nombre d'épreuves pratiquées en Sixième et en Cinquième, qui, à vrai dire, n'ont pas été conçues à cette fin, et n'ont donc pas toujours été dépouillées comme il convenait pour cette

déjeûner avec toi?" Et, la réponse n'étant pas venue, il répète (ou croit répéter): "Est-ce que je peux déjeûner avec toi?" Et à 3 ans 7 mois: "Je n'ai pas reconnu toi", c'est-à-dire: "Je ne me suis pas reconnu dans le film." Quoique nous disposions d'un bon nombre d'observations de ce genre, nous ne nous étendrons pas ici sur cette acquisition du sens des pronoms personnels. Mais il ne faudrait pas, malgré l'apparence, assimiler ce comportement du jeune enfant usant des pronoms et celui de nos élèves maniant les formes personnelles latines, les faits sont tout autres: l'élève qui commence le latin use incorrectement de formes dont il sait la valeur, et qu'il emploie artificiellement; cette langue n'est pas un langage. Pour l'enfant qui apprend à parler, il s'agit d'un langage naturel, d'un moyen de communication avec son milieu social, bien qu'il emploie mal les formes mises à sa disposition et peu à peu comprises.

recherche. Là est la difficulté d'un tel travail: on soupçonne mal, au début, quels détails importeront par la suite. En ne conservant/^{donc}que les épreuves, encore nombreuses, dont le dépouillement a été assez précis, nous réalisons le tableau des pourcentages qui suit où l'on peut lire dans quelle mesure chaque temps a été su (95).

	INDICATIF						SUBJONCTIF				IMPERATIF	
	Présent	Imparfait	Futur	Parfait	Plus-que-parfait	Futur antérieur	Présent	Imparfait	~~Plus-que-parfait~~	Plus-que-parfait	2 ^e personne	1 ^{re} personne du pluriel
Actif	74,1	77,9	68,9	68,1	55,3	61,1	59,8	65,7	33,5	54,4	62,4	46,2
Passif	77,0	89,0	57,2	50,0	69,0	67,0	58,1	58,3	50,0	71,9	-	-
Déponent	59,2	66,5	52,1	73,1	47,5	?	54,3	53,8	63,6	50,0	58,1	36,5

Il s'ensuit: :

1° que le temps le plus aisé à former est l'indicatif imparfait; sa seule difficulté, c'est la liaison de la caractéristique -ba- avec le radical: selon la conjugaison, en effet, les pourcentages varient sensiblement (soit, dans l'ordre traditionnel, à l'actif: 87,2 - 85,4 - 86,5 - 61,2 - 65,0 %, ces deux derniers pourcentages concernant l'imparfait de l'ind-

(95) Ces nombres sont des pourcentages: ils indiquent dans quelle proportion chacun des temps de la conjugaison a été su. Ces pourcentages ont été calculés sur un nombre d'épreuves qui n'a pu être le même pour chacune des voix; on n'a pu évidemment faire revenir chaque temps le même nombre de fois. C'est surtout à la voix active, nécessairement, que les épreuves ont été nombreuses (par exemple, au futur simple, 1315 formes sues sur 1904 demandées), mais elles ont été encore assez importantes ailleurs pour permettre le calcul de pourcentages (par exemple, au subjonctif imparfait passif et déponent; respectivement 168 sur 288 et 111 sur 206). Il s'agit là de traduction de formes françaises en latin.

catif des paradigmes capere et audire). Le temps le mieux su est ensuite le présent de l'indicatif, moins bien caractérisé, mais temps le plus employé.

2° que le futur simple souffre de son dualisme, et que le futur en -am, -es, etc., est sensiblement moins su que l'autre en -bo, -bis, etc. (soit à l'actif: 73,6 - 72,6 + 67,7 - 62,6 - 66,3 %).

3° que le subjonctif imparfait est mieux su qu'on ne s'y attendrait: c'est, en latin, un temps bien marqué par sa caractéristique -re- et ainsi facilement formé sur l'infinitif présent (comparer avec le subjonctif présent, qui, dans les verbes en -are, est une forme isolée dans la conjugaison, et, de ce fait, moins bien sue).

4° que l'impératif souffre, à la deuxième personne du pluriel, de l'hésitation qu'éprouve l'élève à choisir entre deux formes, -ete et -ite, pour les verbes en -ere: ce sont eux, seconde et troisième conjugaisons, qui obtiennent les pourcentages les plus bas (pourcentages par conjugaison, dans l'ordre traditionnel; à l'actif: 78,8 - 59,4 - 56,9 - 45,7 - 65,5 %); quant à la première personne du pluriel, empruntée au subjonctif présent (par exemple amemus, mittamus), sa traduction exige un détour, et la voyelle qui précède la désinence personnelle n'est pas la même qu'à la deuxième personne du pluriel (soit amemus, amate, ou mittamus, mittite, etc.): cette forme est du coup encore moins sûre.

5° que les temps de la série du parfait (voix active), malgré l'uniformité du système, puisqu'ici toutes les conjugaisons sont identiques, sont médiocrement sus: ces temps sont mal identifiés, surtout au subjonctif, en français même, en raison de la faible importance de la plupart d'entre eux dans le langage parlé et d'homophonies diverses (d'où des confusions entre j'ai aimé et que j'aie aimé, entre il eut envoyé et qu'il eût envoyé, etc.); de plus, pour leur formation en latin, on a vu que l'élève a tendance à introduire un -i- de liaison qui produit une forme barbare. Certaines de ces remarques conviennent aux temps composés français à traduire par le passif et le déponent latins.

Mais dans quelle mesure, aux temps de la série du présent, y a-t-il vraiment confusion ? Nous avons vu que des confusions entre formes appartenant à une même conjugaison pouvaient être à l'origine de 51,6 % des erreurs commises dans une large épreuve utilisée plus haut, mais que beaucoup de ces erreurs peuvent être autrement expliquées; qu'au parfait, au plus-que-parfait et au futur antérieur des modes personnels, où toutes les conjugaisons sont identiques, les confusions de temps et de mode représentent encore entre 15 et 30 % des erreurs. Est-il possible de serrer de plus près la question ? Car on peut se demander s'il s'agit de véritables confusions du sens des formes, comme l'élève qui traduit il déclara par profitebitur, confusion de temps sollicitée par la forme du verbe français (96), ou d'erreur sur le choix de la forme, comme le typographe prend un signe pour un autre dans sa casse, comme la dactylo ou le pianiste accorde une autre touche. Dans le second cas, on constatera que l'erreur se produit surtout entre des cases voisines des tableaux de conjugaison; dans le premier cas, les constatations seront d'un autre ordre.

Ce qui gêne considérablement l'analyse des confusions apparentes ou réelles entre modes et temps, avons-nous dit, c'est la diversité des interprétations possibles au fur et à mesure que l'on progresse dans l'étude de la conjugaison. En prenant les élèves à un moment où ils n'ont encore étudié que l'indicatif actif, par exemple à la fin d'un premier trimestre de latin, on a plus de chances de ne pas s'égarer dans des interprétations risquées. Voici donc les résultats d'une épreuve ainsi réalisée, proposée à 58 sujets de Sixième, dans laquelle on a demandé, à partir des formes françaises, trente-six formes latines, soit une forme de chacun des six temps de l'indicatif de chacun des six verbes adesse, amare, monere, mittere, capere, audire. Le tableau qui suit indique combien

(96) C'est là si peu une faute de latin qu'on doit, nous semble-t-il, éviter de telles formes dans une épreuve de niveau qu'on veut rigoureuse à la fin d'une Sixième.

de fois chacun des six temps de l'indicatif a été apparemment rendu par un autre.

Temps dont la traduction était demandée	INDICATIF	Temps inexact fourni par l'élève.					
		Prés.	Imparf.	Futur.	Parf.	Pl.-q.-p.	P. ant ^r
	Présent	12	7	33	3	0	0
	Imparfait	3	12	25	2	5	0
	Futur	12	15	12	8	5	7
	Parfait	13	9	5	12	20	9
	Pl.-q.-parf.	0	17	6	25	12	5
	Futur antér.	2	5	9	16	10	12

Ce tableau fournit le total des confusions possibles entre temps de l'indicatif (apparentes ou réelles totalisées sans distinction) constatées ainsi au cours de la traduction en latin par 58 sujets de Sixième, après un premier trimestre, de 36 formes actives de l'indicatif français. Ces sujets ont su traduire correctement 72,3 % des formes proposées.

Or on s'aperçoit que les chiffres bruts d'un tel tableau masquent la réalité. Celle-ci n'est vraiment révélée que si l'on se demande pour quels verbes telle confusion semble avoir été commise. Et alors voici ce que l'on découvre.

Analyse des confusions de temps à l'indicatif (voix active).

1° Indicatif présent.

Le total semble dire que le futur attire l'indicatif présent: il n'en est rien, puisque cette attraction ne jouerait qu'aux troisième et quatrième conjugaison (32 cas sur 33), et alors l'intrusion d'un -e-, qui caractérise le futur pour ces conjugaisons (mittet, capiet, audiet), résulte d'une analogie avec la seconde (monere,

monet, d'où mittere, mittet pour mittit, etc.); ce n'est pas là une confusion de temps.

2° Indicatif imparfait.

Ce temps aussi semble fortement attiré par le futur. L'attraction, ici, résulte d'un double facteur: d'une part le voisinage sur les tableaux de conjugaison de cases successives, dont la juxtaposition fait une série de termes, et c'est entre les termes médians d'une telle série que les interversions sont justement les plus fréquentes; d'autre part l'analogie des suffixes caractéristiques -ba- de l'imparfait et -bo/bi/bu- du futur des deux premières conjugaisons.

3° Indicatif futur.

Le présent n'attire pas réellement le futur; mais il se peut que l'i de eris, amabis, monebis, etc., soit à l'origine de la création, avec un i analogique, d'un faux futur comme la forme mittimus pour mittemus: on serait sur la voix du barbarisme mittebimus, qui, lui, n'est pas une confusion de temps. C'est de la même façon que nous trouvons cinq fois sur trente capiunt (cf. erunt, amabunt, monebunt) pour capiunt.

Une forme de l'imparfait est proposée pour une forme du futur aussi bien à toutes les conjugaisons. Cela prouve qu'il s'agit ici d'une cause générale, de ce double facteur dont nous venons de parler.

Le futur français est encore traduit en latin par d'autres temps de l'indicatif. Les désinences françaises du singulier (-ai, -as, -a) font penser à un passé simple de la première conjugaison, d'où une traduction du futur français par le parfait latin; ensuite ces terminaisons françaises (-erai, -eras, -era) sont facilement transportées par certains sujets en latin (97), et donnent un plus que parfait plus ou moins barbare, fuerat,

(97) Il est fréquent que l'élève à qui on demande de traduire tu seras réponde, par une espèce d'écho, eras.

caperat, audieras; enfin futur simple et futur antérieur sont évidemment liés par l'analogie et par le sens.

4° Indicatif parfait.

Le présent est-il réellement confondu avec le parfait? Non, à regarder les choses de près. Il s'agit principalement d'incertitudes sur la valeur de la forme française (98): je pris est traduit deux fois par cipio, et il entendit cinq fois par audit (99). Une erreur analogue consiste à traduire j'aimai comme j'aimerai. Le plus-que-parfait pour le parfait apparaît (17 fois sur 20) aux première et deuxième personnes du pluriel (nous avons et vous avez envoyé, par exemple, traduits comme nous avions et vous aviez envoyé). L'apparition du futur antérieur pour le parfait, moins fréquente, semble résulter d'un élargissement de la forme par -er-, bien sensible dans le barbarisme adfueristis pour aduiustis.

5° Indicatif plus-que-parfait.

Mêmes genres de confusion par analogie entre le plus-que-parfait et l'imparfait, particulièrement avec les composés de esse (aderant pour adfuerant), par voisinage entre le parfait et le plus-que-parfait (adfuerunt pour adfuerant); le parfait, on l'a vu, est mieux su que le plus-que-parfait.

6° Indicatif futur antérieur.

Le futur antérieur est attiré par le futur à peu près comme le plus-que-parfait par l'imparfait; il l'est aussi par le parfait à cause d'une confusion de l'auxiliaire français (j'aurai, etc.) avec celui du passé com-

(98) Un grand nombre d'élèves (par exemple le tiers d'une Sixième dans un thème) à qui l'on demande de traduire je puis proposent potui: on voit que la faute est dans l'interprétation de la forme française. Mais, si l'on demande à ces élèves la forme interrogative de la première personne du singulier (correspondant à peux-tu de la seconde), ils découvrent qu'on dit puis-je, et que je puis est donc bien le présent.

(99) Ici encore, reproduction en écho de la finale fran-

posé (j'ai, etc.), et surtout par l'analogie qui fait dire audiverunt (d'après erunt, comme audiverant d'après erant) pour audiverint, faute classique; il subit enfin l'attraction du plus-que-parfait, en partie sous l'influence de l'auxiliaire français (désinence -rās, d'où veneras pour tu seras arrivé). Temps peu employé, mal compris des élèves malgré les explications concrètes fournies (100), appris le dernier, et le moins su.

Cette analyse minutieuse éclaire, nous semble-t-il, la question débattue ici. Parmi les confusions de temps, il en est de simplement apparentes: mittemus pour mittimus est dû à l'analogie de monemus, c'est une confusion entre deux conjugaisons, non entre deux temps d'une même conjugaison. D'autres résultent du voisinage des cases sur le tableau étudié, surtout entre les cases centrales (101). Mais le facteur le plus puissant de confusions, c'est l'influence de la conjugaison française: les formes françaises, sues par l'usage, ne sont pas correctement analysées, et les analogies, les rapprochements de hasard, les ressemblances trompeuses, les dénominations mêmes de temps mal compris ("passé antérieur", "futur antérieur", par exemple, et même "passé simple" et "futur simple") amènent d'étranges confusions. L'une de ces confusions typiques porte sur la valeur des verbes français avoir et être, verbes associés dans l'esprit de l'élève parce qu'ils sont les deux verbes auxiliaires français que sa grammaire lui a présentés en tableaux symétriques voisins et sou-

(100) Exemples accompagnés de schémas, ainsi on dit: Quand la cloche a sonné, les élèves sortent. On dira: Quand la cloche (... eut sonné), les élèves sortirent; et: Quand la cloche (... aura sonné), les élèves sortiront.

(101) Quand on compose un tableau de formes à mémoriser, il convient d'y songer: toutes les places ne sont pas équivalentes, et l'on doit assigner à chaque élément un emplacement qui satisfasse à la fois une certaine logique et des considérations pédagogiques fondées sur une psychologie de la perception et de la mémoire.

vent vis-à-vis, de sorte qu'on trouve, par exemple, en thème, les traductions suivantes: j'ai été, habui; tu as été, habuisti; il a été, habuit; il avait été, habuerat (102); ils avaient eu, fuerant; et l'erreur va jusqu'à faire interpréter comme un auxiliaire le verbe avoir ou être employé dans des locutions verbales, d'où: j'ai peur, timui; tu auras peur, timueris; tu as tort, erravisti; les parents ont soigné parentes curaverunt; j'avais confiance, confisus eram; il sera là, adfuerit; deux étaient absents, duo abfuerant; et même: tu as de beaux jardins près du Tibre, habuisti pulchros hortos ad Tiberim. De là des formes actives pour des formes passives: tu seras aimé, amaveris; tu seras mordu, momorderis; etc. Un élément formel interprété comme un signal sans référence au sens a déterminé ces traductions, que nous trouvons dans toutes les classes du premier cycle. Ainsi ce n'est pas, ou ce n'est guère le sens du temps qui provoque ces confusions, mais ce sont des rapports artificiels: voisinage de formes sur un tableau synoptique, ressemblances fortuites phonétiques ou graphiques entre les formes, dénominations de certains temps, etc. Sous ce titre de confusion de temps entre eux, il y a beaucoup de choses, et principalement en somme cette difficulté à confronter deux systèmes différemment connus, la conjugaison française, acquisition du langage, et la conjugaison latine, acquisition scolaire.

Nous avons vu que les divers temps de la conjugaison latine sont inégalement sus par les élèves. Il en est de même

(102) Cas un peu particulier. Ce sujet de Cinquième doit traduire la phrase suivante: La maison dans laquelle habita l'empereur Auguste avait appartenu (= avait été) à l'orateur Hortensius, et écrit: Domus in qua princeps Augustus habitavit habuerat oratoris Hortensii. La faute a une origine complexe: outre la confusion classique de être et avoir, la phrase contient une idée d'appartenance, qui incite à employer le verbe avoir, et il n'est pas impossible que l'élève ait cédé à la persévération motrice en écrivant habuerat après habitavit. Cet exemple montre combien un fait isolé est difficile à bien interpréter.

des diverses conjugaisons, et, d'un point de vue pratique, la chose vaut d'être examinée.

On fait état de cinq modèles de conjugaison latine régulière, tant pour l'actif et le passif que pour le déponent. Sans nous embarrasser ici de considérations philologiques, et en nous en tenant à la présentation courante des grammaires élémentaires, nous pouvons adopter les paradigmes suivants (103): 1. amare; 2. monere; 3. mittere; 3 bis. capere; 4. audire. Ces cinq modèles n'ont pas une égale importance, la majorité des verbes se conjuguant comme amare et mittere. Quant à la manière dont chaque conjugaison est sue, voici ce que nous trouvons en totalisant les résultats d'interrogations qui représentent plus de cinquante mille traductions de formes (104).

Conjugaison	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	3 ^e bis	4 ^e
Active	79,4	77,4	75,2	67,5	70,0
Passive	71,7	75,8	72,1	65,8	68,0
Déponente	71,7	70,9	71,9	60,6	65,0

(103) Un modèle est bon s'il réalise plusieurs conditions: il doit être un verbe régulier, naturellement usité à toutes les formes actives et passives, assez court pour ne pas encombrer les tableaux, possédant trois radicaux bien distincts et d'une formation assez typique pour le présent, le parfait et le supin. On remarquera que ces conditions ne sont pas toujours remplies: delere, avec son parfait en -evi, legere avec son parfait legi, sans compter la bizarrerie du sens de certaines de leurs formes passives, sont, nous l'avons dit plus haut, de médiocres modèles. Ceux que nous avons choisis ne sont pas tout à fait irréprochables: l'initiale identique de monere et de mittere provoque entre eux chez les débutants quelques confusions que l'expérience fait constater.

(104) Total des traductions de formes qui ont servi à calculer ces pourcentages: 50.215 (actives: 27.185; passives: 12.690; déponentes: 10.340). Il s'agit surtout d'élèves de Sixième et de Cinquième.

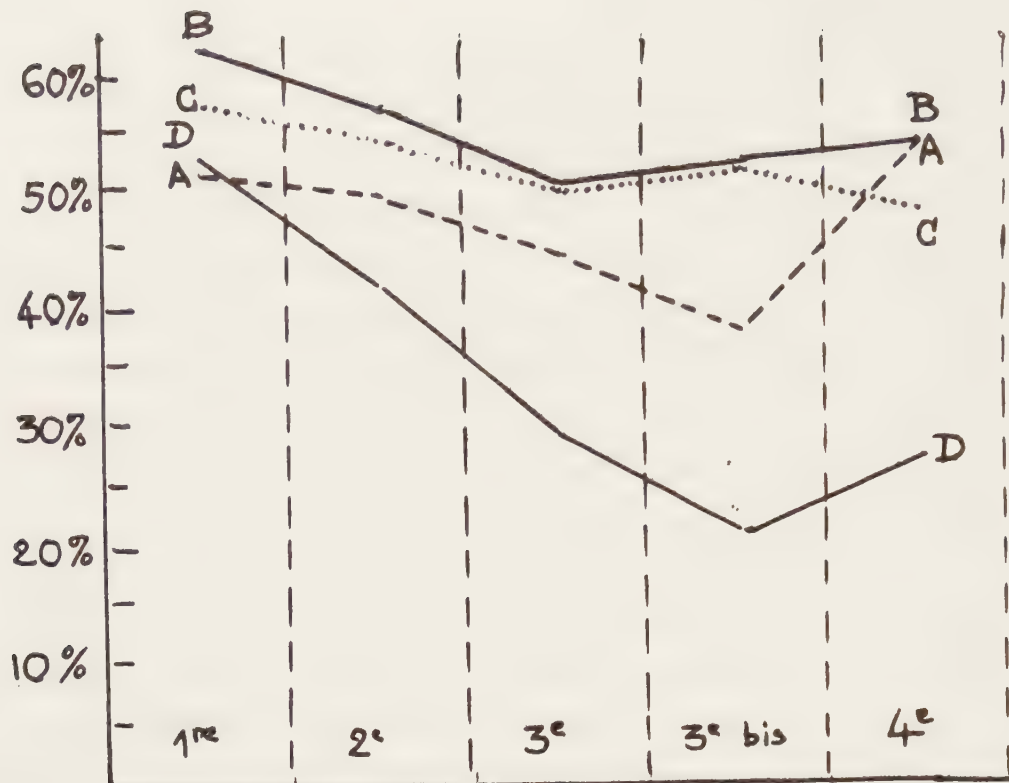
Les chiffres de ce tableau sont les pourcentages de formes correctement traduites dans chaque catégorie. On voit que la troisième conjugaison est moins bien sue que les deux premières, la troisième mixte toujours plus faible, la quatrième un peu meilleure qu'elle. L'exposé précédent fait aisément comprendre pourquoi: les deux derniers modèles (capere, audire) présentent une difficulté dans la liaison de la terminaison au radical; les troisième et quatrième conjugaisons sont désavantagées par la difficulté propre de leur futur.

Encore faut-il observer que presque tous les sujets dont les résultats sont ici utilisés sont nos élèves ou des élèves qui ont étudié les conjugaisons latines d'après le plan que nous préconisons. Dégageons donc les résultats de quelques groupes en vue d'une comparaison des méthodes.

Conjugaison active	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	3 ^e bis	4 ^e	Ensemble
Groupe A	50,9	49,5	44,0	38,6	53,1	47,2
Groupe B	62,1	56,0	50,0	51,7	53,0	54,6
Groupe C	56,2	53,7	49,3	50,6	47,5	51,5
Groupe D	52,3	41,9	29,0	20,9	27,1	34,2

Voici donc quatre classes de Sixième auxquelles ont été demandées, au cours ou à la fin du second trimestre, la traduction des même cinquante formes actives, cinq à partir du français et cinq à partir du latin pour chacune des conjugaisons. Ces groupes sont évidemment médiocres, pour ne pas dire pis (105). Mais, ce qui frappe, surtout si l'on en tire un graphique plus parlant, c'est la variation des pourcentages selon les conjugaisons.

(105) On voit, par les résultats précédemment cités, qu'on peut obtenir beaucoup mieux, et qu'il ne faut pas se contenter de cela. Nous voudrions mettre en garde contre des illusions fondées sur des interrogations trop sommaires et une notation indulgente qui accorde la moyenne à l'élève qui se trompe pour une forme sur deux! Dans une classe de Cinquième dont le professeur nous assurait avec satisfaction qu'il



Les différences entre les pourcentages les plus élevés et les pourcentages les plus faibles sont :

Groupe A :	12,3
Groupe B :	12,1
Groupe C :	8,7
Groupe D :	21,4

Or les groupes A, B, C, ont appris les conjugaisons latines suivant une progression établie par nous: en particulier, toutes les conjugaisons sont étudiées simultanément. Le groupe D a appris les conjugaisons une à une, suivant en cela une progression traditionnelle. Ce qui ressort des résultats, c'est bien ceci :

avait fait sérieusement revoir les conjugaisons et qu'elles étaient ~~sues~~, nous avons trouvé 50 % de formes ~~sues~~ ; une classe de Sixième que nous avons eue à examiner en fin d'année n'obtenait que 22 % , et ses éléments qui avaient passé en Cinquième n'obtenaient encore que 33 % à la fin du premier trimestre. Comment construire solidement sur de si faibles bases ?

a) les conjugaisons apprises simultanément sont mieux sues qu'apprises isolément: les pourcentages des groupes A, B, et C, sont supérieurs à ceux du groupe D ; et il ne s'agit nullement d'une infériorité marquée des possibilités de ce dernier;

b) la variation des résultats d'une conjugaison à une autre est d'autant plus sensible que la méthode suivie isole davantage des conjugaisons: même à supposer que les groupes soient inégalement constitués, cette différence est indéniable, puisqu'on a là des différences entre les résultats des mêmes élèves dans les différentes parties d'une même épreuve; c'est bien l'influence d'une méthode qui est mise en évidence.

Cette épreuve avait eu pour fin de démontrer qu'en faisant étudier simultanément plusieurs modèles de conjugaison (ce qui avait inquiété un directeur d'études), on rend la connaissance des paradigmes plus égale, sans affaiblir pour cela, bien au contraire, les résultats de l'ensemble; loin de niveler par le bas, on relève le niveau général. Un des résultats de la méthode, en effet, c'est l'amélioration de la connaissance du futur de l'indicatif.

Examinons, en effet, pour en finir avec cette étude de la conjugaison latine, ce petit problème de pédagogie pratique. Le latin forme l'indicatif futur de deux manières, soit par l'adjonction d'un élément syllabique, -bo, -bis, etc., soit au moyen d'une flexion -am, -es, etc. Ce dualisme, nous l'avons vu, fait du futur un des temps les moins sus de la conjugaison à la série du présent: le barbarisme mittebo est bien connu, c'est une création analogique plus facile et plus claire que la forme mittam. Peut-on éliminer ce barbarisme ?

On ne l'éliminera pas totalement, parce qu'il est trop tentant. L'adjonction d'une syllabe caractéristique d'un temps donné est un procédé plus facile que l'emploi d'une flexion. Mais on diminue sensiblement sa fréquence en enseignant d'abord le futur mittam, capiam, audiam ; puis, celui-ci bien assimilé, on enseigne le futur amabo, nonebo, et on

pratique alors seulement des interrogations répétées qui imposent un choix entre ces formes. Le rendement sera meilleur, parce qu'on aura commencé par la forme la moins aisée à fixer en assignant à celle-ci une meilleure place dans la série des formes à retenir. Mais alors, dira-t-on, ne risque-t-on pas de faire naître le barbarisme inverse ? L'élève ne traduira-t-il pas ames et mones comme des formes du futur (106) ?

Nous trouvons en effet, dans un thème de Sixième donné à 33 sujets, la forme (il) donnera traduite deux fois par det, deux fois par daret, et les sujets qui ont commis ces fautes admettent qu'ils ont confondu avec la forme mittet apprise la première. Nous trouvons de même, dans d'autres circonstances, immolam pour immolabo, et aedificet pour aedificabit.

Le risque existe donc, et vaut d'être pesé. Recourons à quelques observations.

Nous relevons la traduction de formes du futur par des élèves de Sixième qui ont appris d'abord le futur mittam, qui viennent d'apprendre le futur amabo, dans quelques thèmes élémentaires. Le total de plus de trois cents sujets, garçons et filles, fournit 990 cas de traduction de formes du futur, et nous trouvons :

(106) Le risque est moindre apparemment. Les formes mones, monetis, etc., du présent, ont été déjà apprises au moment où l'on aborde le futur. Par ailleurs rien n'interdit (sauf les programmes officiels, constitués en dehors des considérations présentes) d'étudier le subjonctif amen avant le futur amabo; il est même très souhaitable d'enseigner le présent du subjonctif de esse (sim) et de amare (amen) avant ceui des autres conjugaisons dans lesquelles ce temps est mieux caractérisé (mittam, puis moneam, capiam, audiam).

a) futur en -bo, -bis, etc. Formes exactes :
61,4 % ; emprunt fautif à l'autre type de futur :
9,9 % des traductions.

b) futur en -am, -es, etc. Formes exactes :
63,4 % ; emprunt fautif à l'autre type de futur :
9,6 % des traductions.

Ce premier relevé semble montrer deux choses: l'une, c'est qu'alors le futur mittam est désormais aussi bien su, sinon mieux que le futur amabo ; l'autre, qui peut surprendre, c'est que les emprunts fautifs sont aussi nombreux dans un cas que dans l'autre. Si le premier résultat présente une valeur indéniable, le second doit nous arrêter un moment. Mais posons-nous la question: quand un élève traduit, par exemple, "vous avertirez" par monetis, commet-il une confusion de temps, soit en français même, soit en latin, ou crée-t-il un futur sur le modèle mittetis ? En somme, les emprunts qui aboutissent à un barbarisme tel que mittebo sont évidents; ceux qui aboutissent à une forme comme anes pour amabis, et surtout mones pour monebis, sont moins certains, de sorte que la simple comparaison des pourcentages est peut-être trompeuse. Reprenons l'observation précédente : dans 9,6 % , nous avons un taux certain d'emprunts barbares ; dans 9,9 % , nous avons un taux maximum possible, et probablement grossi. Passons donc à une expérience un peu plus rigoureuse.

Voici une épreuve dans laquelle on demande la traduction de 24 formes verbales.

- | | | |
|---------------|--------------------|-------------------|
| 1. venez | 3. elles craignent | 5. vous racontiez |
| je viendrai | tu craindras | ils raconteront |
| nous venions | craignez | avoir raconté |
| ils viendront | nous craindrons | je raconterai |
| 2. tu évitais | 4. je faisais | 6. il cherche |
| il évitera | vous ferez | tu chercheras |
| évite | faites | cherche |
| vous éviterez | il fera | nous chercherons |

Il y a là douze formes du futur simple mêlées à d'autres. Les verbes français sont choisis tels que le futur semble bien reconnaissable; si l'on exclut les formes de l'impératif, on remarquera que chaque personne se présente trois fois, tant au singulier qu'au pluriel (une fois dans chaque colonne), et deux fois au futur.

Les 51 sujets de Sixième qui ont eu à traduire ces formes les ont sues dans une proportion de 71,2 %. Les fautes banales apparaissent : narraberunt pour narrabunt, sous l'influence de erunt, forme du futur de esse ; narrarent, quaereres, par un élargissement fréquent; etc. Mais nous nous occupons principalement des interférences des deux systèmes :

a) futur en -bo, -bis, etc. Formes exactes : 68,6 % ; emprunt fautif à l'autre type de futur : 6,5 % au maximum.

b) futur en -am, -es, etc. Formes exactes : 61,1 % ; emprunt fautif à l'autre type de futur : 12,7 % au minimum. En effet, nous ne comptons pas, par exemple, quaerimus (pour "nous chercherons"), ni veniunt (pour "ils viendront"), formes qui pourraient être dues à des rétrécissements, et dont le compte élèverait le taux jusqu'à 17,9 % .

L'expérience permet donc, apparemment, de conclure que le futur du type amabo est bien, comme nous le disions, plus facilement acquis que le futur du type mittam, et que le barbarisme par emprunt au type amabo est nettement plus tentant et plus dangereux que la faute inverse.

L'expérience décisive consisterait dans la comparaison de deux groupes équivalents, ou, du moins, nombreux, instruits sur ce point l'un d'une manière, l'autre de l'autre. Nous ne disposons pas de groupes nombreux soumis en ceci à des épreuves équivalentes.

Voici cependant les résultats de deux classes au même moment.

1° Une Sixième de 33 sujets (garçons), à qui a été demandée la traduction de 12 formes verbales actives:

a) futur en -bo, -bis, etc. (appris le premier).
Formes exactes: 74,2 % ; emprunt fautif à l'autre type de futur: 4,5 % .

b) futur en -am, -es, etc. (appris le second).
Formes exactes: 48,4 % ; emprunt fautif à l'autre type de futur : 33,3 % .

2° Une Sixième de 28 sujets (filles), à qui on a demandé la traduction de 36 formes verbales actives:

a) futur en -bo, -bis, etc. (appris le second).
Formes exactes: 67,8 % ; emprunt fautif à l'autre type de futur : 1,8 % .

b) futur en -am, -es, etc. (appris le premier).
Formes exactes : 69,0 % ; emprunt fautif à l'autre type de futur: 4,7 % .

Sans tirer de cette comparaison plus qu'il n'est permis, notons une chose: les deux types de futur sont beaucoup plus inégalement sus, et le total est moins bon, quand on procède de la manière traditionnelle. Cela ressort encore de cette confrontation de deux classes soumises à la même épreuve, les groupes B et D du tableau de la page 340 :

Formes exactement traduites :	Groupe B	Groupe D
1° du futur en <u>-bo</u> , <u>-bis</u> , etc.:	65,2 %	49,2 %
2° du futur en <u>-am</u> , <u>-es</u> , etc.	48,5	22,6

Il semble donc qu'on a là un ensemble d'observations qui permet une option pédagogique : on enseignera mieux, en conjugaison latine, le futur en commençant par celui des troisième et quatrième conjugaisons, le dualisme des formes sera mieux assimilé (107).

Nous avons jusqu'ici négligé le cas des verbes irréguliers latins. Ils sont peu nombreux : esse, ire, velle, ferre, et leurs composés, et, çà et là, un temps ou quelques particularités isolées d'autres verbes, comme fieri. Mettons à part le verbe esse et ses composés, dont les formes sont sues à la fin de la Sixième à plus de 60 % , et à plus de 85 % à partir de la Cinquième pour l'ensemble des épreuves que nous avons recensées. Les verbes ire, velle, ferre, sont plus intéressants, parce qu'ils permettent d'opposer entre elles les formes dites régulières et les formes dites irrégulières (108).

(107) On trouve un dualisme analogue dans la déclinaison. Le datif-ablatif pluriel s'obtient soit par la flexion -is aux deux premières déclinaisons, soit par l'adjonction de la finale caractéristique -bus aux autres : cette seconde formation est plus facile, d'où le barbarisme Romanibus. Il est cependant moins courant que le barbarisme mittebo. Pourquoi ? C'est que la forme rosis a été enseignée la première, la concurrence de la forme -bus, venue ensuite, est ainsi affaiblie, et, cependant, le barbarisme manis pour manibus est à peu près inexistant. En conjugaison, au contraire, par un hasard regrettable, le futur -bo, -bis, etc., plus facile, est généralement enseigné le premier; on voit la conséquence.

(108) On peut considérer comme irrégulières les formes par lesquelles le verbe ire s'écarte du modèle audire, les verbes volo et fero du modèle mitto ; aux temps des séries du parfait et du supin, il n'y a pas de formes

Une question pratique se pose : les formes irrégulières sont-elles plus difficilement retenues que les formes régulières ? Dans une classe de Sixième, par exemple, avec vingt-deux sujets, après une courte interrogation écrite sur le verbe ferre, nous trouvons que 63 % des formes ont été sues, mais 59 % des formes régulières et 69 % des formes irrégulières. N'est-ce pas un peu paradoxal ? Qu'en faut-il penser ?

C'est surtout en Cinquième que l'on étudie les verbes irréguliers. Avec des épreuves plus larges, nous trouvons les pourcentages suivants (109).

Pourcentages de formes sues régulières ou irrégulières) des verbes <u>ire</u> , <u>velle</u> , <u>ferre</u> .	<u>i r e</u>		<u>v e l l e</u>		<u>f e r r e</u>	
						
	régul.	irrég.	régul.	irrég.	régul.	irrég.
) 39 sujets de Cinquième.	70,6	74,7	62,9	74,6	55,1	76,1
) 214 sujets de Cinquième.	70,0	83,0	61,9	65,1	42,6	62,4
) 24 sujets de Quatrième.	83,3	90,0	78,1	93,3	62,5	63,8

irrégulières. On objectera peut-être, au parfait de ire, les formes isse, isti, istis ; mais ce sont là des formes syncopées comme audisse, audisti, audistis.

(109) Les pourcentages indiquent la proportion de traductions exactes de formes verbales françaises en latin selon que, pour chaque verbe, les formes latines sont régulières (régul.) ou non (irrég.). Voici la composition des épreuves: a) 24 formes de ire, 12 de velle ou nolle, 12 de ferre ; b et c) 10 formes de ire, 10 de velle, nolle, malle, 12 de ferre.

Ce qui ressort de ce tableau, c'est que les formes irrégulières sont, ici, mieux sues que les formes régulières. Et l'impression générale presque unanime des sujets, quand nous les interrogeons sur la difficulté relative des deux parties, lorsqu'il avait été possible, sans éveiller leur attention de scinder l'épreuve ainsi, c'était que la partie où il s'agissait de fournir des formes régulières contenait plus de difficultés (110).

En regardant le détail, on s'aperçoit que le verbe le mieux su est ire, c'est-à-dire celui qui possède les formes irrégulières les plus nombreuses, et que le verbe le moins su est ferre, celui pour lequel elles sont moins nombreuses. Et l'on est tenté de trouver à ce fait paradoxal de bonnes raisons : sans doute l'existence d'irrégularités, comme nous l'avons vu à propos de la déclinaison des noms, perturbe tout le système en y créant une sorte d'insécurité, mais, dans la conjugaison, les formes proprement irrégulières sont simples, marquantes, comme ibo, vis, ferte, donc faciles à retenir ; l'attention est de plus fortement attirée sur elles, et l'on ira peut-être jusqu'à penser que la difficulté qu'elles apportent joue le rôle d'un stimulant.

Il faut être en garde contre les conclusions rapides d'observations ainsi limitées. Nos épreuves ne sont peut-être pas bonnes : parmi les formes dont elles font état, il en est qui sont construites sur les radicaux du parfait et du supin, et leurs temps, réguliers, sont,

(110) même observation en Quatrième et en Troisième. En examinant les résultats globaux de 102 autres sujets que ceux cités ici, nous voyons que deux sujets sur trois répondent mieux sur les formes irrégulières que sur les formes régulières, avec 61,2 % pour celles-ci contre 69,5 % pour celles-là.

comme nous l'avons vu plus haut, sensiblement moins sus que les temps formés sur le radical du présent. Dans ce cas, ce n'est point en raison de leurs irrégularités que des formes irrégulières comme eunt et ibam, vult et volumus, fers et fertis, sont mieux sues que des formes régulières, mais tout simplement parce qu'elles appartiennent à des séries normalement mieux assimilées. De fait, d'autres épreuves, différemment constituées, dans lesquelles on tentera de mieux équilibrer les difficultés, donneront d'autres résultats, ceux-ci par exemple (111).

Pourcentages de formes sues (régulières ou irrégulières) des verbes <u>ire</u> , <u>velle</u> , <u>ferre</u> .	<u>i r e</u>		<u>v e l l e</u>		<u>f e r r e</u>	
	régul.	irrég.	régul.	irrég.	régul.	irrég.
1) 35 sujets de Cinquième.	81,1	82,8	61,1	55,4	46,2	64,0
2) 30 sujets de Troisième.	82,0	82,6	86,0	80,0	72,0	86,6

L'impression que donnent ces nouveaux résultats est un peu différente. Il reste vrai que, de ces trois verbes, le mieux su est ire, et que velle est probablement plus aisément appris que ferre. Mais l'examen des fautes montre que la raison de cette différence ne tient pas dans le nombre plus ou moins grand des formes dites irrégulières, mais dans la structure de chaque verbe considéré en lui-même.

Dans le verbe ire, le radical est toujours i-, avec des formes aberrantes comme eat, eundi, qui, cependant,

(111) L'épreuve, pour les deux groupes cités, est identique. Elle comprend 10 formes de ferre (temps de la série du présent), 10 formes de velle et nolla, 10 formes de ire.

sont bien associées aux formes eo, eunt, de l'indicatif présent. Le système entier est ainsi beaucoup plus solide qu'on ne s'y attendrait, et l'imparfait ibam et le futur ibo sont des formes d'une structure claire qui ne désorganisent pas l'ensemble (112).

Le verbe velle est plus difficile, parce que sa structure est moins évidente ; l'alternance vocalique -e/o- dans le radical est encore compliquée par l'apparition des formes vult et vultis, de la forme vis. La reconstruction dans la mémoire du subjonctif velim rencontre ainsi trois difficultés : l'évocation de la finale en -im, exceptionnelle ; le choix entre la voyelle e ou o pour le radical ; enfin la tentation de doubler la consonne l comme dans l'infinitif velle et le subjonctif imparfait vellem. Les composés nolle et malle, malgré la constance de la voyelle du radical (d'où nolim, malim), souffrent, comme composés de velle, de l'insécurité du système ; le présent même de l'indicatif de nolle s'écrit tantôt en un mot, tantôt en deux ! Et l'une des fautes les plus fréquentes est d'écrire nolli pour noli. Si l'on remarque encore que le modèle régulier de volo est mitto, avec en particulier le futur volam, on comprendra pourquoi ce verbe se révèle plus difficilement su.

Cependant le verbe ferre (113), dont les formes irrégulières sont très peu nombreuses, et apparemment faciles, est ordinairement le moins réussi. De même que volo,

(112) Une difficulté vient de l'emploi en français de l'auxiliaire être aux temps composés : de là iri pour isse, itus eram pour ieram, etc.

(113) Nous ne parlons pas de ses composés, qui, si on les fait étudier en même temps, compliquent encore les

il appartient à la **troisième** conjugaison, justement la moins solide. De même que l'élève est **tenté** de doubler la consonne l dans bien des formes de velle, il se demande ici s'il doit doubler ou non la consonne r (114); de là des formes fautives comme ferratis pour feratis. L'impression de la nécessité d'une gémée se porte jusque sur le parfait, et fait écrire tullisti pour tulisti: exemple frappant de cette insécurité généralisée. Enfin des difficultés spéciales attaquent ferre, l'existence d'une voix passive avec les risques de confusion que cela comporte (l'élève propose tulisset, et même ferisset, alors qu'on attend ferretur), le disparate de trois radicaux entre lesquels aucun rapport étymologique (115) n'est sensible (l'élève écrit ferturus pour laturus), le hasard malencontreux d'une ressemblance entre ferre et fieri (d'où les confusions entre fieri et ferri, et le barbarisme fierri).

Ainsi, pour comparer légitimement du point de vue de leur difficulté propre les verbes irréguliers entre **eux** et les formes irrégulières aux formes régulières, il faut tenir compte des résultats des observations générales sur l'acquisition des paradigmes : nous avons choses: confusions notamment entre afferre, auferre, offerre, avec oubli d'une gémée ou doublement intempestif d'une consonne, etc.

(114) Il va sans dire que des explications sur le caractère athématique de certaines formes de ferre (cf. A. Ernout, Morphologie historique du latin, nouvelle édition, Klincksieck, Paris, 1941, § 167, p. 167) sont ici sans portée.

(115) Il n'y en a pas entre fero et tuli ; il y en a un entre tuli et (t)latus, mais, pour un élève de Cinquième ou de Quatrième, quand on le lui dit, c'est une notion théorique sans valeur pratique.

vu que ceux-ci sont inégalement sus, que le passif est moins facilement appris. Il est alors naturel que ferre, dont la conjugaison comporte voix active et voix passive, soit plus mal su que ire, et même que velle, qui n'a ni supin ni passif.

Mais peut-on composer une épreuve qui opposerait formes régulières et formes irrégulières en éliminant tous autres facteurs ? Voici deux moyens. L'un consisterait à demander deux formes des mêmes temps, l'une régulière, l'autre irrégulière, là du moins où c'est possible. L'autre moyen consisterait à demander deux fois la traduction des mêmes formes, l'une avec un verbe irrégulier, l'autre avec un verbe régulier synonyme.

Ces conditions rigoureuses, et apparemment susceptibles d'aboutir à une conclusion objective, sont, en fait, difficilement réalisables. Dans le premier cas, on ne peut faire état que d'un très petit nombre de formes, presque uniquement du présent de l'indicatif, comme celles-ci :

Formes régulières:

il va, it ;

nous allons, imus ;

nous portons, ferimus ;

vous êtes portés, ferimini ;

ils veulent, volunt ;

veuillez ne pas, nolite ;

Formes irrégulières:

ils vont, eunt ;

je vais, eo ;

il porte, fert ;

tu es porté, ferris ;

nous voulons, volumus ;

veuille ne pas, noli.

Une épreuve de ce genre constituée, nous obtenons les résultats suivants:

	Sixième (27 sujets)	Cinquième (38 sujets)
Formes régulières sues:	72,5 %	59,2 %
Formes irrégulières sues:	74,0	68,4

La différence est intéressante, sans aller toujours bien loin, mais le terrain d'observation est ainsi très restreint.

La seconde forme d'expérience devrait permettre une observation plus large. Mais le choix du synonyme est malaisé. nous opposons discedere à abire, praeponere à malle, gerere à ferre; mais les résultats mettent en évidence des inconvénients dont nos précédentes observations ont fait reconnaître l'importance : discedere est trop long (de là des rétrécissements, avec discebas pour discedebas, discendi pour discedendi); le radical de gerere finit par un r (ce qui fait apparaître des fautes d'un type particulier, geret pour gereret, geris pour gereris). Bref, les résultats, ainsi peu concluants, sont, avec les mêmes sujets de Cinquième:

formes régulières sues:	58,2 % ;
formes irrégulières sues:	56,9 % .

On n'est pas loin d'une parfaite égalité.

Une épreuve de ce même genre, en Sixième, dans laquelle nous comparons venire à ire, portare et mittere à ferre, donne les résultats suivants:

formes régulières sues:	72,8 % ;
formes irrégulières sues:	79,8 % .

Les formes irrégulières sont ici les mieux sues.

Nous nous sommes un peu étendu sur ce point particulier pour montrer d'abord combien les chiffres peuvent tromper, quel souci on doit avoir de ce qu'il y a derrière eux, et comment on doit se **garder** de conclure trop vite. De cet examen du caractère particulier des conjugaisons irrégulières, on peut, en résumé, tirer ceci: chaque verbe irrégulier a sa propre difficulté et son rythme propre d'acquisition, et ce qui compte pour l'élève, c'est surtout la perception d'un système clair et cohérent. Il n'y a pas lieu ainsi de s'inquiéter trop des formes irrégulières de quelques verbes : la difficulté est souvent **plus** aisément surmontée qu'on ne

s'y attendait. La distinction entre formes régulières et formes irrégulières est, somme toute, sans grande importance: une forme n'est pas sue parce qu'elle est régulière, mais parce qu'elle est couramment employée; voilà pourquoi les verbes les plus usités sont souvent irréguliers, et pourquoi leurs formes irrégulières sont aussi **dé** celles avec lesquelles l'usage familiarise très vite (116). Ainsi le paradoxe des verbes irréguliers latins, mieux sus apparemment dans leurs formes irrégulières que dans leurs formes régulières dans la plupart des épreuves citées, nous donne une leçon de pédagogie pratique: la morphologie n'est pas sue parce qu'on l'enseigne et qu'on l'explique, - encore convient-il de l'expliquer avec soin et clarté et de l'enseigner méthodiquement, - mais parce qu'on s'en sert (117).

Puisque nous en avons fini avec l'étude de l'acquisition des formes, c'est peut-être ici le lieu de faire une comparaison entre la manière dont les élèves possèdent les déclinaisons et les conjugaisons latines. En relevant les fautes de morphologie contenues **dans** une quinzaine de

(116) "Dans toutes les langues, les verbes les plus irréguliers sont précisément les plus usités, comme ces pièces de monnaie qui, à force de circuler, perdent la netteté de leur contour et de leur empreinte." (L. Ragon, Grammaire grecque, J. de Gigord, Paris, 21^e édition, 1919, § 93.) L'image est jolie, mais parfaitement fausse: le verbe irrégulier n'est pas un verbe usé à **force** de servir; plus une forme, régulière ou non, est usitée, plus elle est résistante, de sorte que les formes irrégulières sont, en fait, des survivances d'un état ancien du système flexionnel dues à l'usage très courant de **ces formes**.

(117) Ce qui concerne les conjugaisons latines s'applique évidemment aux conjugaisons d'autres langues, mutatis mutandis: nous pensons particulièrement aux verbes grecs, allemands et espagnols.

thèmes (118) donnés dans des classes du premier cycle, nous trouvons que les mots déclinables sont atteints dans une proportion de 4,5 % (il ne s'agit que de fautes de morphologie, non de fautes de syntaxe, accord ou choix du cas). Les formes verbales sont atteintes dans une proportion toujours beaucoup plus élevée, autour de 19,9 % : c'est-à-dire qu'un verbe sur cinq, en moyenne, a été mal traduit, en dehors de toute question syntaxique.

On peut éprouver quelque surprise. Les élèves sauraient donc mieux les déclinaisons que les conjugaisons ? ne devraient-ils pas cependant trouver plus naturelle la flexion verbale que la flexion nominale ? Cette variation, surprenante au premier abord, est finalement éclairante. Pour construire une forme nominale, l'élève, indépendamment de tout choix syntaxique, n'a qu'une chose à faire, énoncer une forme empruntée à un tableau de paradigmes latins. Quand il s'agit d'une forme verbale, le problème est complexe : analyse de la forme française, recherche de son homologue latin ; l'élève doit ainsi posséder deux tableaux de paradigmes et savoir les mettre en correspondance : les risques d'erreur sont au moins doublés. Certes, l'élève français n'est pas surpris, nous l'avons dit, qu'il existe des conjugaisons latines riches de flexions et de types variés... comme en français ; mais cela ne l'aide pas beaucoup à réaliser la transposition, parce qu'il possède chacun des deux systèmes d'une façon très différente, l'un par la pratique du langage, l'autre par une étude scolaire de formes réparties sur un tableau. On peut tirer cette conclusion toute pratique qu'un point important pour que le débutant réussisse en latin, en particulier en thème, c'est une possession très sûre dès le départ de la conjugaison française.

(118) Le produit du nombre de mots de chaque thème par le nombre de sujets donne vingt-cinq mille mots latins.

IV. L'UTILISATION PEDAGOGIQUE DE LA FONCTION MNESIQUE.

Nous n'avons pas l'outrecuidance de croire que nos observations mettent en évidence un aspect nouveau de la fonction mnésique. Notre intention est modeste: dégager de ce qui précède des conclusions pédagogiques pratiques sur l'emploi de cette fonction appelée assez vaguement la mémoire. Les psychologues n'apprendront sans doute rien de moi. Mais les enseignants, surtout dans le second degré, que ce soit à tort ou à raison, sont beaucoup plus des spécialistes de ce qu'ils enseignent que des spécialistes de la pédagogie de ce qu'ils enseignent, de telle sorte que le concept de mémoire reste ordinairement entendu à l'aide d'expressions courantes et de métaphores qui trahissent la réalité. On parle communément d'enregistrer, de fixer, de conserver les souvenirs, et de les faire réapparaître; que ce soient là des termes images, la réflexion nous le fait sentir. Il n'en est pas moins vrai que le vocabulaire met obstacle à une conception vraie de la fonction, à peu près comme, à force de parler de haut et de bas, on obscurcit la notion des antipodes, de sorte qu'un globe terrestre retourné, nord en bas et sud en haut, nous paraît d'abord une image du monde à l'envers.

Le rôle de la mémoire, à l'école, est tel que la réalisation de quelques épreuves susceptibles de mettre en évidence sa force et sa puissance chez chaque élève est le rêve de tout professeur un peu amateur de tests. Et c'est sans doute un dangereux travers que de prétendre juger les possibilités d'un élève au moyen de quelques tests insuffisants et improvisés. Mais si ce psychologue amateur se garde de trancher de l'oracle, s'il cherche à travers ses tests à comprendre les difficultés de ses élèves et à les leur faire surmonter, s'il en critique lui-même humblement le résultat, ne lui sera-t-il pas un peu pardonné ? Nous allons donc simplement exposer quelques tentatives personnelles de ce genre: rien ne

montrera peut-être mieux la difficulté de réaliser des épreuves probantes; et les échecs mêmes auront la valeur d'une mise en garde (119).

Une épreuve très simple destinée à l'étude de la mémoire, ou plutôt de la "mémoire immédiate", consiste à faire répéter au sujet une série de chiffres ou de lettres dépourvues de signification. Les résultats ne sont pas sans intérêt. Mais s'agit-il bien de mémoire ? On le croit dans certains milieux, puisque nous avons vu un sujet manifestement fort désavantagé sur ce point, incapable de retenir un texte français ou un résumé d'histoire, jugé doué d'une mémoire normale dans un centre d'orientation professionnelle à la suite d'une épreuve de ce genre (120). En fait, il s'agit moins de mémoire que de puissance d'attention, et, finalement, d'intelligence dans un sens très général (121). A ce compte, on aurait là un premier test fort simple. Mais cette simplicité

(119) P. Guillaume, dès le début, nous avait dit qu'une recherche comme la nôtre nécessitait la création de tests de travail appropriés à son objet. Et relisons ceci: "Le test est une expérience ou un instrument d'expérience; à la fécondité de l'expérience se mesure le génie de l'expérimentateur. Dans l'emploi des tests s'observent tous les degrés de la sagacité et tous les degrés de la niaiserie." (H. Wallon, Principes de psychologie appliquée, A. Colin, 3^e édition, Paris, 1942, p. 62-63.)

(120) Nous avons en effet constaté qu'il pouvait bien, à quinze ans, reproduire une série de huit chiffres, mais de six consonnes seulement. Cf. A. Rey, Etude des insuffisances psychologiques, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, 2 vol.: "On trouve des cas où une excellente mémoire immédiate normale coïncide avec de grosses difficultés de mémorisation. [...] On peut rencontrer une excellente mémoire pour les chiffres contrastant avec un rendement nettement pathologique pour les mots." (Tome II, p. 182.)

(121) «D'après les observations faites, il semble exister

est un leurre et masque la complexité de la tâche réalisée par le sujet: attention volontaire, perception, organisation intérieure plus au moins consciente des éléments, reproduction soit d'après une structuration (122) plus ou moins provisoire, soit en écho (123). Cette rapide analyse montre que l'activité mnésique est infiniment plus complexe qu'on ne l'imagine d'abord, et qu'une épreuve dite de mémoire fait appel à tant de facteurs que bien souvent on ne sait plus trop ce qu'elle permet d'apprécier. N'est-il pas frappant qu'il suffit d'imprimer un rythme à l'énoncé des éléments d'une longue série pour en permettre la reproduction aisée (124) ? Cette introduction d'une structure modifie l'épreuve du tout au tout. On soupçonne

un rapport étroit entre la mémoire immédiate et ce qu'on appelle ordinairement l'intelligence. [...] Le rapport entre la mémoire immédiate et l'intelligence se constate surtout lorsqu'on considère les très intelligents et les inintelligents." (Bl. Bourdon, Influence de l'âge sur la mémoire immédiate, dans L'Année psychologique, 1894, p. 407.)

(122) "Henri Poincaré pouvait répéter immédiatement, enfant, déjà des séries de 11 chiffres, alors que le champ moyen est de 7 à 8. [...] Lui, pénétrait ces chiffres d'intelligence, en les maintenant dans le réseau des relations qu'il découvrait entre eux." (Jourdan, dans le chapitre viii des Leçons de psychologie de l'enfant, P.U.F., 1943.)

(123) Un des sujets que nous avons observés, âgé de 11 ans 10 mois, avait réussi à reproduire une série de huit consonnes; comme il échouait à reproduire une série de neuf, dont il s'efforçait de répéter tout bas les premiers éléments pendant que nous énoncions la suite, nous l'engageâmes à n'en rien faire, à écouter simplement les yeux fermés et à reproduire aussitôt la série comme un écho: il réussit alors deux fois.

(124) Avec un groupe d'élèves de Philosophie, à qui nous faisions un exposé sur la portée de cette épreuve, nous n'avions pu obtenir la reproduction de neuf éléments; le sujet choisi y renonçait. Il nous suffit d'énoncer neuf éléments sur un rythme ternaire bien marqué pour obtenir une réussite immédiate presque sans effort à la surprise générale des élèves.

donc à juste titre certains sujets, qui réussissent l'épreuve mieux que la moyenne, de structurer plus ou moins consciemment la série: le mode de structuration est sans doute ainsi plus important pour apprécier le sujet que la totalité des éléments de la série reproduite. Or on peut constater que souvent les sujets se comportent différemment selon que la série se compose de chiffres ou de consonnes: le matériel de l'épreuve n'est donc pas indifférent, un certain intérêt entre en jeu, et la complexité de la fonction qu'on croit étudier est ainsi mise en lumière. C'est que l'activité mnésique fait appel à la totalité mentale du sujet; une épreuve dans laquelle on veut estimer sa mémoire s'insère dans son histoire entière, sollicite plus ou moins heureusement ses intérêts, et le résultat tient à tout cela. Si l'on choisit, pour matériel de l'épreuve, des chiffres ou des consonnes, c'est qu'on les regarde sans doute comme choses assez indifférentes, bien plus indifférentes que des mots, des couleurs ou des sons musicaux, et d'une reproduction plus aisée grâce à une relative universalité du langage et de l'écriture. Or nous constatons d'ordinaire, avons-nous dit, une différence déjà dans la manière dont les mêmes sujets réagissent aux séries de consonnes et aux séries de chiffres: indice de cette impossibilité de créer une épreuve dans laquelle on observerait la "mémoire" en soi.

Voici une seconde épreuve, qui paraîtra encore plus facile à réaliser que la précédente, car elle peut être proposée à un groupe nombreux sans exiger plus d'un quart d'heure. Chaque sujet, sur une feuille de papier, inscrit vingt noms de son choix; on l'invite à se relire, puis on lui fait retourner le papier, et il doit alors, sans avoir été prévenu, reproduire cette série de vingt mots. Chacune des deux parties de l'épreuve présente un intérêt propre: la première permet d'apprécier le vocabulaire et une certaine forme d'esprit du sujet (125); ce sondage n'est pas sans valeur, et d'une foule de

(125) Voir A. Binet, L'étude expérimentale de l'intelligence (Scheicher, Paris, 1903). Il est bon que les sujets

banalités et de pauvretés se dégage parfois une personnalité originale et des associations d'images révélatrices de ses intérêts propres. Mais, ici, nous porterons notre attention principalement sur la seconde partie. Pour que celle-ci soit estimée réussie, le sujet doit avoir récrit les mêmes mots dans le même ordre; le nombre des mots retrouvés importe autant ou peut-être moins que l'ordre dans lequel ils sont remplacés. Pratiquement, cette série de vingt mots se divise en plusieurs groupes de termes associés: si le sujet a conscience de cette structure de sa propre série de vingt mots, il la respectera au verso. Soit par exemple, dans une série de vingt mots, trois séries secondaires, A, B, C, avec les mots A_1 , A_2 , ... A_8 , puis B_1 , B_2 , ... B_5 , puis C_1 , C_2 , ... C_7 . Quelque désordre pourra s'introduire au verso entre les éléments appartenant à chaque série sans que ces séries A, B, C, se compénètrent. Mais si le sujet écrit: A_1 , A_2 , A_6 , B_1 , B_2 , A_8 , A_5 , et ainsi de suite, de telle sorte que les éléments des séries se mêlent entre eux, voilà un indice d'absence de perception de la structure. Désordre à l'intérieur de chaque série et compénétration des séries sont deux erreurs qualitativement fort différentes, et l'on peut se demander, dans le dépouillement des résultats, comment il convient d'apprécier l'une et l'autre.

L'étude notamment de la déclinaison latine, c'est la mémorisation d'éléments structurés. Qu'on enseigne ou non tout de suite l'usage des six cas du singulier et du pluriel, il faut tout de même aboutir à la possession d'un système ordonné; et, un ordre des cas adopté, on a intérêt à le conserver. Il faut ensuite, puisqu'il existe plusieurs types de déclinaison, que ces systèmes ne se compénètrent pas, que le sujet ne déraille pas de l'un sur l'autre: nous avons vu justement qu'en cela réside la principale difficulté, puisque les

écrivent à l'encre, ne gommant jamais, raturent tout au plus en laissant lisible ce qu'ils ont biffé. Notons qu'il serait abusif de tirer des conclusions d'une seule liste de vingt mots !

fautes se multiplient sur certains points précis (génitif pluriel, datif-ablatif pluriel). Ainsi donc une épreuve, qu'il s'agisse ou non de mémoire, qui mettrait en évidence l'aptitude à reproduire dans un ordre donné des séries de termes sans les laisser se compénétrer, aurait apparemment une singulière valeur pour apprécier les possibilités du débutant en latin. La tentation est vive d'essayer.

Voici, pour fixer les idées, entre autres épreuves que nous avons cherché à constituer, cinq séries de mots. Nous les proposons une à une aux sujets pour les reproduire aussitôt par écrit, puis nous leur demandions de reconstituer la totalité.

1	2	3	4	5
temps	mer	cerceau	parfum	bonté
siècle	bateau	toupie	fleur	ciseaux
année	ancree	balle	abeille	histoire
saison	voile	poupée	miel	fièvre
mois	vent	bille	tartine	cercle
semaine	vague	patin	goûter	toit
jour	écume	quille	récréation	violon
heure	poisson	raquette	classe	corne
minute	filet	échasse	pupitre	monnaie
seconde	pêche	sifflet	voisin	gigot

Semblables quant au nombre des éléments qui les constituent, ces séries sont profondément différentes par leur contenu. Les termes de la première forment un tout et s'ordonnent rigoureusement. Ceux de la seconde font un tout, mais leur ordonnance est plus vague. Ceux de la troisième font encore un tout, mais aucune ordonnance des éléments n'est discernable. Ceux de la quatrième ne font pas un tout, mais chaque élément se soude au suivant par une association facile. Enfin la cinquième série se compose de termes sans lien sensible, encore que le sujet puisse toujours en imaginer un çà et là (126).

(126) "Le mémorisateur est ordinairement à l'affût des suggestions qui donneront un sens à un matériel sans signification. Même si le sens est tiré par les cheveux, il peut avoir

Ainsi nous sommes en présence d'une épreuve fort peu homogène, et ce qui pourra être intéressant, ce sera la manière dont chaque sujet réagira à chacune des séries? Les sujets de onze ans et plus à qui l'on demande de répéter les termes des séries présentées chacune seule en une liste écrite et laissée sous leurs yeux une demi-minute réussissent à peu près parfaitement: ils retrouvent quelque 90 % des termes au total. Toutefois le classement des dix termes de la série n'est pas toujours bon, et une grave difficulté sur ce point est un indice alarmant. Mais c'est la reprise qui est surtout intéressante: en effet, après ce premier travail, on demande aux sujets, sans les avoir prévenus, de reconstituer les cinq séries. Alors une certaine proportion de mots disparaît (il en reste 70 à 75 %), de faux souvenirs surgissent, le désordre de la série s'accroît, certains termes glissent d'une série dans une autre (127). Dès le début de cet essai, nous avons été surpris des différences individuelles mises en évidence par cette épreuve pratiquée sur des sujets dont nous ne savions encore à peu près rien, au point de nous attendre à des résultats tout autres à la suite d'un premier jugement superficiel. Les totaux des termes retrouvés pouvaient, pour plusieurs sujets, être à peu de chose près égaux dans chacune des deux parties de l'épreuve; mais le nombre des faux souvenirs ou l'absence de faux souvenirs, l'ordonnance rigoureuse des termes chez l'un et leur désordre chez un autre, nous ont paru des faits étonnamment significatifs. Était-il donc possible de pousser plus loin la précision, et de tirer d'une épreuve relativement simple un indice déterminant pour l'avenir scolaire des sujets ?

son utilité." (Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, trad. d'après la 4^e édition américaine par André Ombredane et Irène Lézine, P.U.F., 1949, p. 45.)

(127) Quand toute une série passe à la place d'une autre, ce qui affecte surtout celles du milieu, c'est, nous semble-t-il, peu important: l'essentiel est que chaque série conserve ses termes à elle nombreux et bien ordonnés.

Nous avons appliqué cette épreuve, plus ou moins profondément remaniée, à des groupes d'élèves que nous avons pu suivre le plus souvent un certain nombre d'années. Nous avons même tenté de dissocier la mémoire des éléments (totaux de mots retenus par chaque sujet) de celle du classement des termes de chaque série: pour cela, nous donnions au sujet de petits cartons sur lesquels chacun des mots était écrit et qu'il devait disposer dans le même ordre que celui de la série perçue l'instant précédent (128). Puis il nous parut qu'une telle distinction, intéressante en soi, n'offrait pas d'intérêt pratique, que la tâche assignée au sujet prenait ainsi un caractère artificiel si on la comparait aux tâches scolaires réelles (129). Enfin nous avons cherché à apprécier, dans le désordre des éléments retenus, l'importance des déplacements, à classer les sujets autour de moyennes, et à comparer avec ce classement divers résultats scolaires. Sans minimiser certains rapports positifs évidents, nous ~~avons~~ n'avoir pas eu suffisante satisfaction. L'effort déployé par un élève pour réussir un test est souvent tout différent de celui qu'il consacre à son travail scolaire, et peut-être ordinairement supérieur, comme pour un jeu: si l'on voit mieux alors le maximum des possibilités du sujet pour un effort de courte durée, le résultat ne correspond pas toujours à ceux de la classe, qui exige un effort régulier au cours d'une longue période. La recherche de corrélations rigoureuses est du reste assez décevante même quand on reste dans le seul domaine scolaire: avec deux épreuves de niveau similaires, de conjugaison par exemple, proposées à quelques semaines d'intervalle au même groupe,

(128) Ceci se passait plusieurs années avant la publication d'une expérience un peu analogue de H. Wallon et Eug. Eyart-Chmielniski, Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets, P.U.F., 1951.

(129) Ajoutons que l'observation individuelle d'un grand nombre de sujets est une entreprise impossible pour un professeur; la classe peut être un terrain d'observation et même, dans une certaine mesure, d'expérience, elle n'est pas un laboratoire !

on obtient fréquemment une corrélation médiocre. Mais l'épreuve des séries de termes à reproduire que nous venons de brièvement présenter souffre sans doute en tout premier lieu de ne guère permettre un calcul. Elle fait état de séries hétérogènes: de quel droit totaliser ces éléments disparates ? Son intérêt, c'est de mettre en évidence le mode personnel de mémorisation du sujet observé: il faut, nous semble-t-il, s'en tenir là et résister à cette envie puérilement scientifique de ramener les possibilités intellectuelles à une formule chiffrée à la suite de tests sommaires. L'épreuve conserve une certaine et suffisante valeur dans des cas difficiles. Ainsi, du sujet qui écarte les faux souvenirs et ordonne exactement les termes retenus (130), on peut espérer beaucoup et compter sur son intelligence des structures pour compenser parfois une mémoire rétive; celui qui ne peut énoncer à leur place les termes des séries là où l'ordre semble évident éprouvera les plus grandes difficultés. Point n'est besoin pour prononcer ce pronostic de chiffrer les résultats de l'un et de l'autre (131).

Si l'on compare à présent les cinq séries que nous avons citées à titre d'exemple, il peut être intéressant de signaler que la mieux réussie n'est pas la première, mais la quatrième, du moins en ce qui concerne l'ordonnance des termes, dont chacun est choisi tel qu'il évoque le suivant, et, autant que faire se peut, celui-là seul: on a ainsi une suite d'images, presque une phrase ou un récit; ensuite, naturellement, c'est la première, et celle-ci l'emporte pour le nombre des termes retenus: le mot le plus souvent omis est saison, et, en effet, la saison ne figure pas dans notre calendrier comme une division du temps et ce nom s'intègre donc moins bien dans la sé-

(130) Cette ordonnance des termes peut se manifester d'une manière singulière: le sujet énonce la série en sens exactement inverse. Cette reproduction est donc parfaitement ordonnée.

(131) Notons que, si l'on dresse un graphique indiquant pour chaque sujet observé le total de mots retenus et celui des mots bien situés dans chacune des séries, on obtient une figure très parlante et significative.

rie. Tout le monde sait l'importance d'une ordonnance logique des termes pour qu'une série soit retenue (132). Et cela nous ramène à cette question primordiale de la structuration de la série comme condition de sa mémorisation. "Il n'est donc pas possible de traiter la mémorisation d'une série comme un acte simple d'addition, ni même comme une addition qui présenterait des zones de difficulté variable suivant la place occupée par chacun des termes à retenir. Il s'y ébauche aussi des relations plus partielles et plus complexes, des groupements qui risquent parfois de se gêner mutuellement. Le résultat final ne paraît pas être celui d'une addition entre fragments qui se seraient successivement et définitivement constitués, mais un ensemble graduellement remanié à partir d'éléments plus ou moins stables et cohérents. Une mémorisation intelligente ne consistera donc pas dans la simple répétition de la série, mais dans son étude afin d'y découvrir les diverses structures qu'elle peut présenter et de les coordonner entre elles." (133) A ce compte, mémoire et intelligence, qu'on veut parfois oppo-

(132) A. Binet et V. Henri, La mémoire des mots, dans L'Année psychologique, 1894, p. 1-25: avec des mots reliés par des associations, même factices, le résultat passe de 18 à 51 mots retenus sur 49. - E. Legouvé, dans La lecture en famille (Hetzl, Paris, 1882), p. 141-142, raconte comment l'acteur Régnier retint soudain la liste des contrées citées dans le monologue de Figaro quand il se rendit compte que l'auteur, dans cette énumération, avait suivi l'ordre géographique, et comment lui-même ne se trompa plus dans un passage de Molière (L'Ecole des maris, v. 23-38) quand il se rendit compte que la description partait du chapeau pour finir aux jambes. L'aide de mieux, un lien associatif artificiel joue le même rôle: par exemple, les initiales des noms des quatre évangélistes sont dans l'ordre alphabétique exactement inverse de l'ordre chronologique qu'on leur assigne ordinairement.

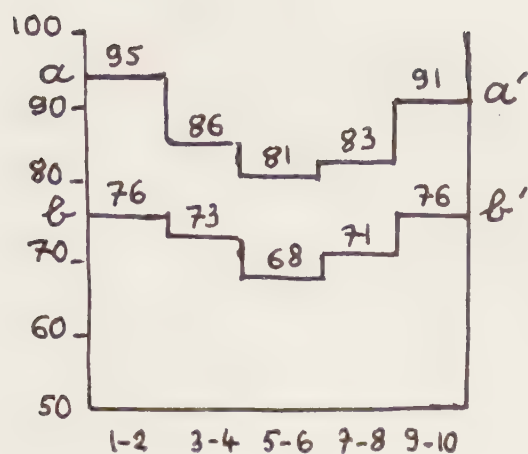
(133) H. Wallon et Eug. Evart-Chmielniski, Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets, P.U.F., 1951, p. 82.

ser, se tiennent étroitement. "A part les aspects les plus inférieurs de la mémoire mécanique, l'exercice de la mémoire ne se sépare pas de l'exercice de l'intelligence." (134)

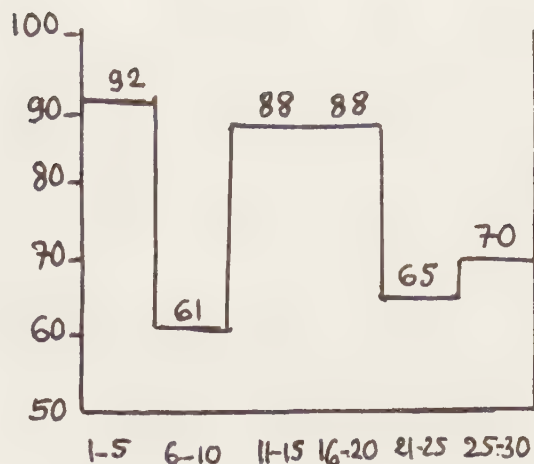
Rien ne prouvera mieux ce rôle des structures qu'une expérience dont le résultat paradoxal viendra contredire un fait tenu pour acquis depuis longtemps. On sait que les termes les mieux retenus d'une série sont régulièrement les premiers et les derniers, les moins bien retenus étant situés vers et plutôt un peu après le milieu. Une de nos expériences citées plus haut sur la mémorisation de cinq séries de dix termes donne, par exemple, comme pourcentages de mots retenus suivant leur rang dans la série (nous groupons les mots deux par deux) 95 - 86 - 81 - 83 - 91 en première partie, et en seconde partie 76 - 73 - 68 - 71 - 76 : ces résultats sont conformes à l'observation générale (135). Mais à présent, au lieu d'une

(134) J.-Cl. Pilloux, La mémoire (Coll. "Que sais-je ?"), P.U.F., 1949, p. 89. Il cite ailleurs (p. 77) P. Guillaume: "On retient bien des complexes qui possèdent une structure", et nous ajouterions: dont on perçoit la structure; car une structure que tel sujet ne perçoit pas est sans effet pour lui.

(135) Le fait a été contesté: "Selon différents auteurs, ce sont les premiers, puis les derniers éléments d'une série qui seraient d'abord enregistrés, les termes intermédiaires ne l'étant qu'après tous les autres. Les 7 séries ici étudiées ayant été divisées en 5 tranches, c'est dans l'ordre suivant qu'elles ont été retenues: première, troisième, cinquième, c'est-à-dire la médiane entre les deux extrêmes. Puis viennent la seconde et enfin l'avant-dernière." (H. Wallon et Eug. Evart-Chmielniski, Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets, P.U.F., 1951, p. 109-110.) Il nous semble qu'il n'y a pas véritable contradiction entre les résultats des expériences: quand on étudie la totalité des termes retenus, l'observation courante, due à Claparède et à d'autres, se vérifie; si l'on étudie le souvenir de la place de chacun des éléments sans exiger leur évocation, on se trouve dans d'autres conditions d'expériences, et les résultats peuvent être différents. Certaines observations personnelles nous ont



Pourcentages de mots retenus par 22 sujets au cours de la 1^{re} partie ($\alpha\alpha'$), puis de la 2^e partie ($\beta\beta'$) d'une épreuve comprenant 5 séries de 10 mots, selon leur rang dans la série.



Pourcentages de mots retenus par 25 sujets dans une série de 30 mots: les 10 premiers et les 10 derniers sont sans lien entre eux, les 10 du milieu constituent deux séries de cinq termes associés.

série de termes qu'on peut tenir pour égaux, proposons-en une constituée comme suit: dix mots sans lien entre eux, cinq mots constituant un groupe, cinq autres constituant un groupe différent, dix mots encore sans lien entre eux (136). Ce que nous avons obtenu alors, c'est ce résultat apparemment paradoxal: les termes du milieu sont aussi bien ou mieux retenus, les

paru mettre en évidence qu'alors le sujet s'attache à fixer de distance en distance des repères entre lesquels il situe peu à peu les autres éléments: si tel est bien le processus de fixation dans ce cas, la différence des résultats s'explique. Si l'on prend enfin un texte en vers étudié, les conditions de réapparition des éléments se sont révélées, dans nos expériences, encore différentes.

(136) Il faut prendre garde à la manière de présenter les mots, qui peut modifier profondément les résultats: si on les fait lire en deux colonnes de quinze mots, on aura constitué deux séries, et non une. Le mieux est de les dicter un à un en les faisant écrire à la suite les uns des autres.

pourcentages étant 92 - 61 - 88 - 88 - 65 - 70. Cette expérience, qu'il est aisé de refaire, et d'autres similaires, mettent en évidence l'importance d'une structuration sensible des éléments à mémoriser.

Le souvenir le plus embryonnaire est si bien une structure que l'absence d'un élément ne rapproche pas ordinairement les autres comme des billes qui se pressent dans nos mains et comblent les vides dès qu'on en laisse échapper une. Nous localisons l'oublié dans un tout où il laisse un trou, une découpe aux contours précis, que lui seul remplira: un nom dans une liste nous échappe, mais nous savons où ~~sont~~ où le vide se situe; le mot propre nous fuit, mais nous écartons tout autre qui s'offre... Nous ne décrivons pas les faits de ce genre que nous avons notés, parce que ce sont là des observations devenues banales. Mais relevons ce paradoxe: pour retenir un nombre, nous en pensons volontiers plusieurs, comme si ce n'était pas là compliquer la tâche, mais la faciliter.

Le numéro d'une certaine maison dans une rue est 52: tel le retient en notant que c'est la cinquième puissance de 2. Un numéro de téléphone est 12-55: on pense que 1253 est la date de la prise de Constantinople à deux siècles près. Entre les chiffres qui constituent le numéro d'un compte courant postal, on cherche des relations: la somme des deux premiers est la moitié de celle des deux suivants et égale à celle des deux derniers, et les différences s'ordonnent en une progression arithmétique décroissante... Avoir ce qu'on appelle la mémoire des chiffres, c'est souvent cela tout simplement, d'une façon plus ou moins consciente.

De là vient cette remarque d'un professeur que nous avons citée: "On retient plus facilement deux mots à la fois qu'un seul" (137). Nous signalions la part d'erreur qu'elle con-

(137) J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vuibert, 2^e édition, Paris, 1920, p. 72. Voir plus haut, p. 190.

tient; reste une part de vérité: plusieurs mots constituent un système, et le système est plus solide que des fragments. C'est ce qui fait que, plus nous avançons dans un ordre de connaissance, plus il nous est facile de retenir des détails nouveaux: dates et faits historiques, mots rares d'un vocabulaire, formules chimiques nouvelles, détails géographiques, etc., tout cela s'ordonne et s'encastre dans le système des points acquis. La mémoire de l'adulte n'est pas meilleure, ni, peut-être, sa puissance d'attention spontanée; mais la structuration est plus facile.

Une réserve importante à faire cependant. Ces structures ne sont des secours que si la structuration est aisément perçue par le sujet. Cela semble évident, et cependant c'est une erreur pédagogique fréquente que de proposer à l'élève un mode de mémorisation au-delà de ses possibilités présentes. On croit que des explications rendront le souvenir plus sûr: cela n'est vrai que si ces explications sont accessibles au sujet. Des séries de nombres peuvent être ordonnées suivant une loi, mais si cette loi est inconcevable pour le sujet, l'ensemble équivaut pour lui à une suite de termes sans ordre. Il faut bien ici dénoncer cette illusion: les justifications apportées par la grammaire historique et la phonétique ne rendent presque aucun service pour l'acquisition première des rudiments du latin; le recours à l'étymologie, pour celle du vocabulaire, n'a qu'une efficacité limitée. Il n'y a de structuration que si le sujet est capable de penser ces structures: nous avons vu combien l'élève, au seuil des études secondaires, est encore loin de réaliser certaines d'entre elles. Faut-il donc reculer ce seuil? Nous ne le croyons pas, et l'expérience prouve que c'est inutile. Ce qu'il faut, c'est bien tenir aux structures dont l'élève à cet âge peut avoir une suffisante conscience afin de lui permettre l'acquisition d'éléments premiers sur lesquels il raisonnera plus tard. Ainsi l'enfant dénombre des objets avant de raisonner sur le nombre; il parle avant de raisonner sur les mots; il sent les familles de mots et l'analogie des formes, et la preuve en est qu'il crée de nouveaux mots (comme déluner

pour éteindre) et de nouvelles formes (comme je suis pour j'étais), avant d'avoir étudié l'étymologie et la conjugaison, à tel point qu'on pourra, dès les premières semaines d'une initiation au latin, lui faire pressentir les formes d'une déclinaison ou d'une conjugaison nouvelle d'après le peu qu'il sait (158). Tout cela est naturel et intelligent. La possession d'un ensemble d'acquisitions **élémentaires** de grammaire et de vocabulaire latins permet ultérieurement, par exemple au niveau de la troisième, un élargissement considérable grâce à des structurations nouvelles, dont l'emploi prématuré n'apporte que confusion. Il y a ainsi une marche à respecter dans notre enseignement, une lente maturation à attendre; les structures sensibles à l'écopier de onze ans (analogie entre certaines formes) ne sont pas celles qu'un philologue enthousiaste brûle quelquefois de lui révéler (histoire des formes notamment). Il y a temps pour tout, et, même si quelques aperçus historiques intéressent visiblement une partie de la classe, il ne faut pas faire grand fond sur eux pour que la leçon soit vraiment comprise et surtout retenue. Du reste, il

(158) Voici des exemples. Dès que nous avons enseigné à des élèves de sixième, comme première notion, l'indicatif présent du verbe esse, nous faisons remarquer les désinences personnelles: e, s, t, mus, lis, tis; aussitôt après, nous leur faisons le thème erant de l'imparfait, et ce sont les élèves eux-mêmes qui imaginent et créent par analogie les formes complètes (dont la prononciation variée explique l'inutilité d'un pronom sujet). De même pour chaque paradigme nouveau de déclinaison: nous demandons aux élèves, chaque fois que cela se peut, qu'eux-mêmes imaginent la forme attendue, grâce à quelques principes progressivement découverts (tout nom latin masculin ou féminin se termine par ^{un} m au singulier et par un s au pluriel, datif et ablatif sont semblables au pluriel, le génitif pluriel est en -um, les mots pronominaux ont au singulier le génitif en -ius, le datif en -i, etc.) et d'après l'analogie. Cette découverte assure une plus grande intelligence des formes.

n'y a pas, nous a-t-il semblé, rupture brutale entre les niveaux et changement absolu d'attitude mentale d'une classe à une autre; l'étude que nous avons faite de la pensée des élèves, de la Sixième à la Seconde et au-delà, sur le caractère plus ou moins absolu de certaines règles, a montré qu'il s'agit, du moins pour les groupes, d'une assez lente et progressive évolution. On devra donc toujours penser que, dans la classe, certains sujets sont en avance, d'autres en retard, sur ce point, et, si l'on veut un rendement de notre enseignement collectif, on ne comptera que sur les modes de structuration les plus simples, sans s'interdire d'en signaler de plus élevés. C'est là une difficulté de l'enseignement simultané; elle n'est pas insurmontable (139).

Quand on croit fortifier le souvenir d'un vocabulaire en enseignant dans la même leçon un certain nombre de mots susceptibles d'être confondus, ou constituant une famille étymologique, ou groupés autour d'un centre d'intérêt, il arrive qu'on se leurre: ces mots nouveaux, simultanément offerts à la mémoire, s'associent fréquemment en groupes binaires (140) ou ternaires; le groupe est retenu, mais le sens exact de chaque terme est mal dégagé de longtemps: de là ces confusions lassantes et agaçantes pour l'élève comme pour le professeur.

(139) Voici un exemple. Ce n'est pas en répétant sous la même forme abstraite les règles d'emploi du réfléchi latin qu'on les fera mieux assimiler, mais en imaginant à chaque niveau une formule convenable à des applications conscientes. Voir en ce sens notre Grammaire latine (en collaboration avec M. Gautreau, Les Editions de l'Ecole, Paris, 1953), et comparer les § 39 et 41 d'une part, et le § 190 d'autre part; nos Exercices latins destinés aux différents niveaux de l'enseignement secondaire ont suivi une progression analogue, passant d'une justification très concrète de l'usage à des formulations de plus en plus rapides et abstraites.

(140) Ils constituent alors des "couples", en prenant ce mot un peu dans le sens que lui donne M. Wallon; une interversion des termes est ainsi courante, et la confusion d'un des deux termes avec l'autre est fréquente.

Voici des exemples. Les mots français dolmen et menhir sont à peu près fatalement appris ensemble par les écoliers au début d'un livre d'histoire de France: ils constituent un couple de termes longtemps confondus. On pourra faire la même observation avec les mots est et ouest, latitude et longitude, parallèle et méridien en géographie, médiane et médiatrice en géométrie, homonyme et synonyme en grammaire, miroir concave et miroir convexe en physique... Dans une classe de Troisième, près du tiers des élèves ont manifesté une hésitation sur le sens des mots débiteur et crancier, deux termes associés, formant en effet un couple. Voici un souvenir personnel: dans notre enfance, les trois noms de généraux français Hoche, Joffre, Foch, se trouvèrent associés par des circonstances: il nous fallut alors longtemps pour les différencier dans le groupe ternaire ainsi constitué.

En latin, presque tous les professeurs ont eu l'occasion de constater les confusions commises entre quid et quod. Nous avons noté bien d'autres couples binaires: idem et ipse, praemium et proelium, gravis et levis, parare et parere, tamen et tandem; on connaît bien aussi ces groupes ternaires: cadere, caedere, cedere; vincere, vivere, vincire, ou plutôt vici, vixi, vinxi, qu'on associe mal à propos dans le but d'éviter des confusions!

Ces confusions se produisent à la faveur de malencontreuses associations de termes qui constituent de petites structures. Fâcheuse contrepartie au mode de travail de la mémoire! Mais pourquoi laissons-nous se former de telles structures? ~~Etaient-elles fatales?~~ Les couples (ou trios) cités sont formés de deux (ou trois) éléments associés par leur signification et également nouveaux, et, de ce fait, interchangeables au moment de l'évocation: l'un est au départ associé à l'autre, et non à une réalité, et chacun est ainsi préparé à être évoqué à propos de l'autre. La confusion est alors devenue fatale, et il n'y a plus de remède à attendre que du temps et d'un effort d'attention répété. Mais il y avait une mesure préventive facile à prendre: il suffisait d'enseigner l'un des

termes, seul, à un moment donné, lié à une réalité, et, ce terme une fois devenu familier, on pouvait enseigner l'autre; alors on n'a plus un couple proprement dit, formé d'éléments égaux, mais deux éléments d'inégale ancienneté dans les habitudes sensori-motrices et dans les associations mentales: le risque de confusion est ainsi sensiblement réduit. même technique pour le groupe ternaire: on le stabilise en assignant à chacun de ses éléments une date d'étude différente, de sorte que les rapprochements ultérieurs n'ont plus du tout le même effet de confusion (141).

Nous parlons particulièrement du vocabulaire latin. Il va sans dire que c'est là une règle générale. Ainsi Phil, à cinq ans, connaissait avant d'aller à l'école les lettres m et n, apprises séparément, que la méthode de lecture qu'on lui fait suivre alors en classe présente coup sur coup: il ne les confond jamais; mais il n'en est pas de même du b et du d, qu'il apprend à l'é-

(141) A propos des trois mots quisque, quidam, aliquis, J. Lézard, dans Etude élémentaire du latin (Vuibert, Paris, 1925), p. 123, dit ceci: "Les élèves commettent constamment des confusions entre ces trois adjectifs-pronoms. Il faut les noter et les apprendre ensemble, pour bien marquer les différences." C'est exactement ce qu'il convient de ne pas faire, dirions-nous; mais il faut étudier l'un de ces mots et son sens, puis, après un intervalle de temps, un second, enfin, un peu plus tard, un troisième: on différencie aisément des éléments connus à des moments différents; on confond ceux qui, outre une certaine ressemblance, ont été associés dès l'origine. "Ce qu'il faut éviter, ce sont les associations dangereuses, qui rapprochent ce qu'on doit tenir séparé." (A. Binet, Les idées modernes sur les enfants, Flammarion, Paris, 1910, p. 229.) Dans le même sens P. Guillaume, La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936, p. 93-94: des éléments qui constituent une série homogène ne doivent pas être enseignés coup sur coup, les éléments disparates sont retenus et reconnus dans une proportion presque double des autres (expériences de Köhler).

cola, et que la même méthode présente sur deux pages vis-à-vis l'une de l'autre: au bout de huit semaines, il les confond encore.

Une perception structurée des éléments est une condition du souvenir. Mais, quoique la perception soit une activité mentale, nous n'avons là encore qu'un aspect presque statique de la fonction mnésique; son dynamisme vrai est ailleurs. Qu'on fasse de la mémoire un compromis entre l'habitude, la fonction logique et la persistance du moi (142), cela n'explique peut-être pas assez comment nous disposons de son contenu, ni surtout comment notre mémoire commet des erreurs.

Distinguons d'abord "les aspects les plus inférieurs de la mémoire mécanique" (143): c'est bien là une activité mnésique, mais le souvenir n'est presque qu'un écho, et, du coup, sujet à des déformations au hasard d'associations si absurdes qu'on a cru trop facilement pouvoir opposer mémoire et intelligence.

Un élève de Sixième, interrogé en géographie, sait que l'équateur mesure 40.000 kilomètres. On lui demande la longueur du rayon terrestre; il peut le définir, non en dire la longueur. Comme il sait la formule $2\pi r$, qu'il énonce, l'examineur l'invite à faire le calcul: l'élève écrit au tableau deux fois 3,14, l'un sous l'autre. Invité à négliger les décimales, il trouve pour résultat 360.000. Comment s'y est-il pris? "Eh bien, dit-il, 3 fois 3, ça fait 9 ... Et 9 fois 40.000, ça fait 360.000." Il se rend bien compte que la mesure du rayon doit être moindre que celle du cercle, mais il ne critique pas le résultat d'un calcul.

Joub (G, élève de Sixième) récite la règle du second terme de comparaison: "... Ordinairement on emploie quam, et le second terme de comparaison se met au même

(142) H. Delacroix, Les grandes formes de la vie mentale, Alcan, Paris, 1934, p. 121.

(143) J.-Cl. Filloux, La mémoire (Coll. "Que sais-je?"), P.U.F., 1949, p. 89.

cas que le premier. Paulus est doctior quam legi Petrus, Paul est plus savant que Pierre." Pourquoi legi dans l'exemple ? Parce qu'un exemple d'une autre règle étudiée bien des pages plus haut dans le livre est celui-ci : Oratio quam legi pulcherrima est.

Dub (G, élève de Sixième) récite aussi un exemple de grammaire: boni bonum publicum curant, les gens de bien se soucient du bien public. Mais il croit que boni bonum signifie "les gens de bien", et que publicum seul signifie "le bien public".

Chev (F, 12 ans 1 mois, élève de Cinquième) récite un exemple d'une règle sur l'emploi du datif: "Nul ne moissonne pour lui seul. Nullus sibi soli... parent. " Ce dernier mot est emprunté à un autre exemple: Cives legi parent. Emprunt sans aucune adaptation, et non erreur de vocabulaire, sinon elle aurait dit paret probablement.

Der (F, 13 ans 2 mois, élève de Cinquième) récite: "Le lion prit la première part parce qu'il était le roi, prima pars cepit quia rex sum esset." Elle associe des termes de deux exemples, l'un: Leo primam partem cepit quia rex esset, l'autre: Prima pars est mea, quia rex ego sum.

Gal (G, 14 ans 5 mois, élève de Troisième) récite: "Le génitif s'emploie aussi après des ablatifs employés comme adverbes: vincendi causa." Il mêle deux choses, l'emploi du génitif rattaché à un adverbe de quantité, parum frumenti, et celui du génitif précédant l'ablatif causa devenu préposition.

Beau (G, 17 ans 7 mois, Première) doit réciter les valeurs du mot latin quo. Il prend du début, mais, un autre venant de réciter, nous l'interrompons et le prions de prendre à la suite; il ne peut... Mais, quand nous consentons à ce qu'il parte du début, il récite convenablement d'un bout à l'autre.

Ce que montrent de tels exemples, c'est le rôle, dans l'évocation et le déroulement des éléments mémorisés, des auto-

matismes sensori-moteurs, et, chez certains sujets, leur rôle est primordial. Le sujet énonce à propos du cercle la formule 2 πr , il n'en tire rien qui vaille: pur psittacisme. Il en est de même des sujets qui laissent interférer, l'un dans la règle, l'autre dans l'exemple, des éléments divers à la faveur d'une association fortuite, et de celui qui récite un exemple latin et sa traduction française sans reconnaître les correspondances. Et celui qui ne peut évoquer des valeurs du mot latin quo qu'à la condition de les dévider toutes dans un ordre déterminé, n'a pas ces notions à sa disposition.

Pourquoi ces sujets récitent-ils ainsi ? Bien souvent, parce qu'ils ne peuvent se tirer d'affaire autrement (144). Ces automatismes tendent à masquer ou à compenser des déficiences. L'élève qui se sent dépassé par les exigences du programme, surtout l'élève de bonne volonté, cède à la tentation d'apprendre par coeur, sans comprendre, pour rester "bon élève", règles de grammaire, traduction des textes expliqués, démonstration des théorèmes, etc.; un double danger le guette: affaiblissement de l'intelligence qui capitule devant le véritable problème et cherche une compensation dans une espèce de dissimulation, et découragement à la suite du piètre résultat de cet effort. Ce recours à des automatismes inintelligents, ce n'est pas un appel à un véritable effort de mémoire, car la mémoire est intelligente: tous ceux qui l'ont étudiée ont été frappés du rôle que joue en effet dans la consolidation et l'enrichissement des souvenirs cette aptitude à classer les termes (145). L'activité mnésique est

(144) Ajoutons qu'on exige parfois des élèves la récitation par coeur de formules grammaticales ou autres sans s'assurer de l'intelligence du contenu. C'est un encouragement à ce psittacisme dont on se plaint ensuite et dont on fait grief à l'élève.

(145) "La mémoire n'est pas, comme on se l'imagine trop souvent, une faculté mécanique et agissant isolément; on lui fait tort en la comparant à un appareil photographique où les objets s'impriment d'eux-mêmes. Exercer sa mémoire, cultiver sa mémoire, n'est pas seulement apprendre chaque jour un

extrêmement complexe: à un degré très inférieur, elle est bien une activité sensori-motrice, et le texte appris par coeur est bien une succession de phonèmes dans un ordre déterminé; le sujet incapable d'un autre moyen de posséder le texte s'en tient là, et, peut-être de bonne foi, croira avoir satisfait à ce qu'on attend de lui. La biologie constate que, lorsqu'un organe ou une fonction sont déficients, une fonction similaire ou un organe similaire tend à se substituer à eux: ce qui ne peut être réalisé d'une manière le sera d'une autre (146). Cette substitution compensatrice, avec recherche sans doute d'une économie de la dépense en énergie, nous l'observons dans le souvenir: le sujet tend à reproduire en apparence des enchaînements logiques que son intelligence n'a pas perçus. Mais, réciproquement, l'intelligence d'autres sujets reconstruit le souvenir que la mémoire pure (si l'on peut dire) n'a pu fixer: tel élève, doué de peu de "mémoire", dira-t-on de lui, ne se rappelle pas la démonstration du théorème, renonce même à l'apprendre, à la retenir, mais la retrouve, la reconstruit, en estimant la tâche ainsi plus facile, et, en grammaire latine, fixe le système cohérent qu'il perçoit dans la conjugaison, alors qu'il ne peut, après une journée entière d'efforts, redire un assez court résumé d'histoire. C'est que le souvenir est le produit d'une activité complexe: de trois certain nombre de pages, c'est aussi "apprendre à apprendre". La mnémotechnie est un art qui consiste à appeler au secours du souvenir, l'intelligence et le sentiment. Quand on se trouve en face d'un morceau qu'on doit réciter, le premier travail doit être de se rendre compte de l'architecture de ce morceau, de retrouver le plan sous l'exécution," etc. Cette citation est d'Ernest Legouvé (Une élève de seize ans, Netzel, 7^e édition, s. d., p. 45-46): il s'agit de la mémoire d'un texte; on dira la même chose de toute l'activité mnésique, et l'on voit comme le bon sens, à toute époque (le texte cité a un siècle de date), perçoit intuitivement le caractère complexe et riche d'une mémoire intelligente.

(146) P. R. Bize, L'évolution psycho-physiologique de l'enfant, P.U.F., 1950, page 190.

sujets très diversement doués, comme nous l'avons vu, chacun, au cours d'une même expérience, a pu retenir le même nombre d'éléments, mais les forces mises en jeu pour obtenir individuellement ce résultat ont été toutes différentes; ainsi un volume parallélépipédique égal sera obtenu en faisant varier dans l'espace telle, telle ou telle de ses trois dimensions. Car "une notion est d'autant plus capable de restaurer ou de masquer ses déficits, de susciter les suppléances nécessaires, à plus forte raison de s'être développée et de se réaliser encore actuellement par des voies à elle particulières, qu'elle est plus complexe et met en jeu plus d'aptitudes diverses" (147). Il ne faut donc pas être dupe de "la complexité des voies aboutissant à la même manifestation extérieure" (148) et accueillir le psittacisme sensori-moteur comme l'indice qu'une notion est acquise. A vrai dire, le psittacisme de l'écolier est démasqué par l'incapacité à tirer parti de la notion énoncée: la formule mathématique est inutilisable, la règle de grammaire est inapplicable (149).

A une trentaine d'élèves de Quatrième, nous demandons, au cours d'une interrogation écrite, comment se dit en latin oublier, avec l'indication du cas du complément du verbe; puis, sur la ligne suivante, nous faisons traduire la phrase: J'ai oublié ton nom. Sur ces trente sujets, vingt-cinq ont annoncé le génitif, mais dix seulement l'ont effectivement mis d'emblée, quatre l'ont mis après coup, après avoir employé d'abord l'accusatif, onze ont mis et maintenu l'accusatif.

(147) H. Wallon, Psychologie pathologique, Alcan, Paris, 1926, page 11.

(148) Même ouvrage, page 12.

(149) On voit qu'un examen sérieux ne peut consister en énoncés purs et simples de formules, définitions, règles, et même exemples, appris par coeur, mais doit faire état surtout d'applications élémentaires des notions apparemment sues.

La fonction mnésique, après tant d'observations et d'expériences, finit par nous apparaître si complexe que nous ne croyons pas pouvoir énumérer exhaustivement tout ce qui entre en jeu dans la constitution de ce qu'on appelle un souvenir. Et la répétition immédiate d'une ou plusieurs séries apparaît un pauvre test de mémoire. Il n'existe aucun test de mémoire pure, du reste: on n'étudie pas la mémoire fonctionnant à vide, et le matériel lui-même utilisé répond ou non à des intérêts propres du sujet, nous l'avons vu, et influe sur le résultat. Acceptons cette complexité comme un fait; reconnaissons le rôle de nos intérêts, de notre pouvoir d'attention, de nos aptitudes ou inaptitudes verbales ou mathématiques, de notre état organique du moment (150). Et cherchons du moins sous quelle forme et sous quelles influences nos souvenirs surgissent.

Nous avons vu qu'une condition de la solidité du souvenir est sa structuration. De là à dire que le souvenir est une "reconstruction du passé par l'intelligence" (151), il n'y aurait qu'un pas. Sans aborder aucunement une question de psychologie pure qui dépasse les limites de cette étude, nous voudrions montrer par quelques faits l'importance pour l'apparition du souvenir de la possession ou de l'intuition d'un schéma, qui n'est pas le souvenir, mais en conditionne la construction.

Nous rencontrons une ancienne élève, dont nous recherchons le prénom. Peut-être Dominique ? Nous rejetons ce prénom comme un faux souvenir, il ne répond pas à notre attente. Est-ce Valentine ? Ce prénom nous passe par l'esprit, mais ce n'est pas cela: "Ce doit être un prénom en -ine," pensons-nous. Alors, en évoquant son nom de fa-

(150) J. Languier des Bancelis, Note sur les variations de la mémoire au cours de la journée, dans L'Année psychologique, 1902, p. 205-213. Il s'agit particulièrement de l'influence du repas sur l'aptitude à retenir un texte par coeur.

(151) M. Pradines, Traité de psychologie générale, P.U.F., 1943-1948, t. III, p. 187.

mille, qui nous est plus familier, soudain nous provoquons l'apparition du prénom par l'association du prénom et du nom constituant une totalité. Le prénom est Véronique, et on voit aussitôt qu'il est, par l'initiale du second, par la finale du premier, une sorte de synthèse des deux faux souvenirs écartés, qui s'apparentent à lui par certaines analogies (nombre de syllabes, accent tonique sur i, e muet final), et qui gênaient l'apparition du vrai souvenir, que nous avons retrouvé par un détour (152).

Nous demandons à Jam (F, 11 ans 7 mois, Sixième) la traduction en latin du nom flotte, elle répond: "Flottis... hostis... classis !" Tâtonnement qui aboutit. Ce cas est très voisin du précédent: entre flottis, qui est une invention, et hostis et classis, les analogies formelles sont aussi saisissantes qu'entre les trois prénoms Dominique, Valentine et Véronique; et, de même que le vrai prénom avait été évoqué grâce au nom de famille, le nom classis a été évoqué à partir de hostis: les deux termes étaient liés en effet par des habitudes sensorimotrices, là comme un prénom et un nom familiers, ici comme deux des mots de la même courte liste du vocabulaire latin alors étudié.

Dans une interrogation générale écrite de vocabulaire latin en Troisième, nous demandons les sens de modus. Poc (F, 14 ans 9 mois) écrit: "Modus, i, m: manière, nature...", mais elle biffe ce dernier mot et le remplace par "mesure". Le mot nature, faux souvenir, finalement

(152) Les observations de ce genre sont anciennes et classiques; même en nous en tenant à nos propres observations, nous pourrions les multiplier. Cf. P. Guillaume, Le souvenir latent des noms propres, Journal de Psychologie, 1925; Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, 2 vol., trad. d'après la 4^e édition américaine par André Ombredane et Irène Lézine, P.U.F., 1949, t. I, p. 50-51 (avec citation de William James).

rejeté, résulte d'un effort d'évocation du premier sens donné à retenir (et le moins su), mesure: les deux mots riment. Et l' a, seconde lettre de la première syllabe de nature, semble inspiré par l' a de manière, qui se trouve à la même place: l'effort d'évocation utilise une certaine ressemblance des deux mots français mesure et manière, mais cette ressemblance est d'abord dans l'initiale m, non dans l' a, et aussi dans les deux dernières lettres -re.

Nous demandons à Lang (F, 11 ans, Sixième) comment on dit en latin les enfants, quand il s'agit de la parenté. Elle répond: "Dolini, dominorum, masculin pluriel." Il n'y a pas simple confusion entre dominus et liberi, nous appris dans une même petite liste, mais le premier, pour être pris pour le second, a été mis au pluriel.

Dans des exercices de déclinaison de noms neutres, nous relevons les fautes suivantes: haec vitii, haec officii sanctissimi, comme nominatif, vocatif et accusatif pluriel. Ce n'est pas à proprement parler le masculin mis pour le neutre, l'élève ayant trois fois écrit les formes en -i.

Entre le génitif et le datif-ablatif singulier des noms de la seconde déclinaison, nous avons noté plusieurs fois des interversions de ce type, par exemple chez Wi (F, 12 ans 1 mois, Sixième):

- G. nostro longo proelio
- D. nostri longi proelii
- Ab. nostri longi proelii

Dans la déclinaison d'une expression comprenant le nom neutre tectum, Lav (F, 12 ans 6 mois, Sixième) écrit:

Singulier	Pluriel
N. <u>tectum</u>	N. <u>tecti</u>
Ac. <u>tectum</u>	Ac. <u>tecti</u>
G. <u>tecta</u>	G. <u>tectorum</u>

Ce n'est pas une confusion avec le masculin, puisque la forme proposée pour l'accusatif pluriel est semblable

à celle du nominatif, mais un échange de désinences avec le génitif singulier à la faveur sans doute de l'identité dans les noms masculins de cette déclinaison du génitif singulier (domini, lupi) et du nominatif pluriel. De même un autre sujet de Sixième, dans une épreuve de fin d'année, écrit trois fois, pour le nominatif-vocatif-accusatif pluriel, quae exempli meliora: il oublie la désinence propre du nom neutre, mais se rappelle que cette désinence est trois fois identique.

Ces quelques exemples ont ceci de commun que chaque fois le sujet, avant de retrouver le souvenir vrai, ou au lieu de le retrouver, prouve qu'il en possède un schéma exact. L'importe quel nom propre ne viendra pas remplir la place du nom propre oublié; le faux souvenir sera écarté, à grande-peine parfois: il joue en quelque sorte un rôle d'écran, il bloque l'évocation du vrai souvenir, qu'on sent tout proche, qui affleure notre champ de conscience et qu'il replonge dans l'ombre. Dans les observations précédentes sur le vocabulaire latin ou sur la déclinaison d'un nom, on voit à travers l'erreur du sujet un schéma exact: le nominatif, le vocatif et l'accusatif au neutre pluriel sont caractérisés par une voyelle finale identique; le datif et l'ablatif singulier de la seconde déclinaison sont semblables, et s'opposent au génitif; etc. Peut-on ici parler d'une confusion d'images? Non, nous semble-t-il, puisqu'on voit apparaître deux fois, par exemple, proelii, et une fois proelio; on ne peut dire que les images des terminaisons soient restées dans l'esprit et s'y soient brouillées, mais le sujet recrée un système plausible de désinences, système ici inexact, sur un schéma parfaitement exact. De telles fautes sont révélatrices du processus mental de l'évocation du souvenir; elles nous renseignent peut-être mieux sur la fonction qu'une réapparition exacte et immédiate de ce que le sujet évoque. Elles révèlent que le contenu peut disparaître en laissant dans l'esprit du sujet ce que nous appellerions volontiers un schéma mnésique subsister d'une manière qu'il n'entre pas dans notre propos

de préciser. Ce schéma est flou, et ne peut à lui seul permettre de reconstituer le souvenir, alors qu'un trou dans une vitre donne la forme exacte du morceau de verre absent; mais il a cependant des exigences précises: il semble interdire à toute autre évocation qu'à celle du souvenir vrai de s'imposer à l'esprit. Si un faux souvenir se présente, il ne satisfait pas (ce qui est fort heureux); il n'est pas non plus une première ébauche susceptible d'être retouchée, il gêne plutôt l'apparition du vrai souvenir. Il y a là une certaine analogie entre le travail de la mémoire et celui de l'imagination. De même qu'une préoccupation étrangère gêne et bloque l'effort d'imagination, de même un faux souvenir pré-occupe le champ de la conscience. La mémoire n'est pas la possession passive d'un passé: c'est ce qui rend si difficile un témoignage objectif. Mémoire et imagination sont deux activités mentales: la grande différence vient des critères adoptés pour juger le produit de l'une et celui de l'autre. S'il s'agit d'imagination, on rejette seulement tout ce qui ne répond pas à certaines convenances; s'il s'agit de mémoire, on exige du souvenir qu'il entre dans certains cadres, notamment dans ceux d'autres souvenirs: c'est ainsi qu'on distingue ordinairement rêve et souvenir. Faut-il s'étonner de ce rapport étroit entre l'imagination et la mémoire? Mais, puisque nous n'imaginons rien sans souvenirs, n'est-il pas naturel que nous ne nous souvenions de rien sans imagination?

Si le souvenir est une construction nouvelle sur un schéma mnésique, dont il ne nous appartient pas de préciser la nature, cela explique parfaitement que le souvenir se transforme. Un souvenir n'est pas une fiche dans une boîte: même si l'on brouille les fiches, chacune demeure ce qu'elle est, et n'est pas susceptible d'altération. Si l'évocation du souvenir consistait à retirer une fiche d'une boîte où on les conserverait intactes, on pourrait prendre une fiche pour une autre, non une fiche modifiée. Mais le même passé, chaque fois que nous l'évoquons, est

repensé, et insensiblement transformé. "Quoi ? dira-t-on, le mot récité deux fois d'une leçon de vocabulaire n'est-il pas identique à lui-même ?" Le mot, oui; mais l'image de ce mot du point de vue du sujet, non: elle est celle du mot récité une fois, dans telle circonstance, puis dans telle autre, etc., et, si le mot est le même, son image fluide se transforme. Le sujet même qui pense et se souvient ne se transforme-t-il pas avec l'âge ? Et il altère d'autant plus le souvenir de son passé qu'il a davantage lui-même changé: ainsi l'adulte ignore quel enfant il était au juste, ou du moins le sait très inexactement.

Si l'on résume à un point de vue essentiellement pédagogique les opérations de la mémoire, on découvre une perception active et organisatrice de l'objet, une structuration intelligente des éléments à mémoriser, et, élément dynamique de la mémoire en vue de la reconstruction du tout sur un schéma mnésique, une aptitude personnelle à l'évocation qui est solidaire de notre pouvoir d'imaginer en rapport avec certains intérêts.

De ces constatations sur son fonctionnement découle nécessairement une pédagogie de la fonction. Tout le monde reconnaît que l'intérêt active (153), que l'émotion peut exalter la mémoire, que des conditions physiologiques favo-

(153) Cf. par contre P. R. Bize, L'évolution psychosomatique de l'enfant, P.U.F., 1950, p. 48, qui cite ce mot d'Alain: "Ce qui intéresse n'instruit jamais", et soutient que, si ce jugement est faux pour les matières scolaires, il est fondé pour ce qui est de la mémoire et de la formation de l'intelligence: le travail difficile est seul fécond, d'où le paradoxe presque devenu banal qu'un maître, un livre clairs sont mauvais... C'est jouer sur le mot "intérêt", qu'il faut prendre au sens fonctionnel: l'intérêt suscite une attention spontanée et active une conduite qui répond à un besoin.

rables améliorent son rendement (154): sur tout cela, nous n'aurons pas à insister, quoique l'organisation scolaire n'en tienne **généralement pas compte**. Mais l'enseignant est beaucoup moins souvent mis en garde contre des maladroites pédagogiques d'autant plus courantes que certains les recommandent comme des conduites utiles. Signalons-en donc quelques-unes.

La première, c'est un rythme trop précipité des leçons successives. Une première leçon n'est pas assimilée qu'on **aborde** une seconde. Or une leçon mal sue laisse dans l'esprit une gêne et contrarie l'acquisition de la suivante (155). "Que faire ?" dira-t-on. "Il y aura toujours, dans une classe, une élite, qu'on ne peut retarder, et des traînants, qu'on ne peut attendre." Voilà qui met en cause tout l'enseignement simultané. Ce n'est pas le lieu de traiter de ce problème; qu'il suffise, pour le moment, d'avoir montré qu'il se pose.

Pour éviter des confusions, on multiplie les recommandations: "Ne confondez pas... !" Ce faisant, on associe étroitement les deux termes à ne pas confondre; et la confusion, l'hésitation à tout le moins, au moment de l'évocation, devient fatale. "Ne traduisez pas trahere par trahir": en recommandant à l'élève cette dissociation, on provoque une association obsédante. "Versez toujours l'**acide** dans l'eau", dit le professeur de **chimie**; et ce serait très bien s'il s'en tenait là, mais, dans son zèle, il ajoute: "et **non** l'eau dans l'acide", et reprend encore: "Ne versez pas l'eau dans l'acide, mais l'**acide** dans l'eau", et ce retournement inutile des termes crée une longue incertitude dans

(154) Par exemple dans Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, 2 vol., trad. d'après la 4^e édition américaine par André Ombredane et Irène Lézine, P.U.F., 1940, t. I, p. 312: comparaison du rappel après un temps de repos et après un travail fatigant.

(155) Cf. P. Guillaume, La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936: passage cité ici page 191.

certains esprits. Une multitude des formules de nos meilleurs manuels sont ainsi sujettes à critique (156). Exiger l'étude le même jour des densités ou des valences de plusieurs corps également nouveaux, de noms historiques ou géographiques surtout privés de l'appui d'une expérience concrète (157), en langue étrangère d'une longue liste de mots nouveaux en dehors ou presque de toute pratique réelle, etc., c'est multiplier à plaisir les risques de confusion. Comment ne s'en rend-on pas compte ? Entre deux termes particulièrement susceptibles de se confondre, il ne faut pas créer un lien supplémentaire, mais élever un mur de silence, et la bonne règle, c'est: 1° de ne jamais parler de l'un à propos de l'autre sous le prétexte d'une mise en garde prématurée; 2° de ne pas les présenter ensemble, mais d'en faire ap-

(156) Voici un "conseil" dans Ch. Georgin et H. Berthaut, Gallus discens I, 2^e édition, Hatier, Paris, 1929, p. 213:

"Se rappeler que le passif de facio n'est pas facior (qui est un barbarisme), mais fio." Pourquoi évoquer, donc imposer à l'esprit une forme barbare ? Il suffisait de dire:

"Rappelez-vous que le passif de facere est fieri." Voici de même une formule de règle de syntaxe grecque malheureuse:

"... la proposition principale se met à l'optatif présent ou aoriste avec ὄν, et la conditionnelle se construit avec εἰ et l'optatif sans ὄν ; ... la principale se met à l'imparfait avec ὄν, et la conditionnelle se construit avec εἰ et l'imparfait sans ὄν..." (E. Ragon, Grammaire grecque, J. de Gigord, 31^e édition, Paris, 1941, § 264-265). Cette reprise du même mot ὄν, précédé de avec et de sans, est source de confusion; il était pourtant simple de dire ici que la particule ὄν, dans ce genre de phrase, ne s'emploie qu'auprès du verbe principal, sans plus. On voit, par ces deux citations, qu'on peut prendre des exemples d'erreurs pédagogiques chez d'excellents auteurs.

(157) Cette expérience, ce peut être, en histoire, une anecdote vivante, et, en géographie, une vue pittoresque.

prendre un seul, de le mêler le plus possible aux exercices pratiques afin de le faire entrer dans les habitudes mentales et sensori-motrices, et de faire apprendre ensuite seulement le second terme; il sera possible, ultérieurement, de noter leurs ressemblances, surtout si l'élève en fait spontanément la remarque: le risque sera désormais réduit. Il faut pour cela que le maître résiste évidemment à cette démangeaison caractéristique de la profession, avouons-le, de faire parade de ce qu'il sait et de dire trop tôt trop de choses. Certains seront surpris: "Quoi? diront-ils. ne pas enseigner l'emploi des réfléchis se et suus, par exemple, dans une même leçon? L'étude de l'un ne s'appuiera-t-elle pas sur celle de l'autre?" La connaissance de l'un, en effet, facilitera celle de l'autre; mais ces deux acquisitions gagneront en Sixième à être très nettement éloignées l'une de l'autre, pour la morphologie comme pour la syntaxe.

Une autre erreur consiste à opposer diamétralement mémoire et intelligence. "Savoir par coeur n'est pas savoir" (158), proclame-t-on; et de dénigrer la leçon récitée par coeur. On a bien raison, si cette formule, une règle de grammaire par exemple, est inutilisable (159), et si l'exemple qui l'appuie n'est pas compris. Mais, si la formule est comprise, si l'élève peut analyser l'exemple, passer du singulier au pluriel, de l'actif au passif, du présent au passé, s'il en dispose comme de sa chose, quel mal y a-t-il à ce qu'il sache exemple et règle par coeur? Nous avons assez longtemps interrogé des élèves d'une classe de Cinquième sur la syntaxe latine en imaginant des questions d'une forme nouvelle et en leur demandant de traduire des phrases inédites: ce qui exigeait d'eux un sérieux effort de réflexion et

(158) Montaigne, Essais, I, 25.

(159) "Le manque de compréhension entraîne nécessairement la stéréotypie de la réaction" (dans Aebli, Didactique pédagogique: application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1951, p. 49).

d'adaptation. Cela leur paraissait dur, et nous les sentions au bord du découragement: "A quoi bon apprendre la leçon ? Le professeur demande autre chose..." Tous acquiescèrent sur-le-champ à notre proposition d'une récitation par coeur: cela rassurait leur bonne volonté. Mais la preuve que mémoire et intelligence sont alors associées ? La récitation même la fournit en partie: un mot omis dans l'exemple, une absurde modification de la formule, dénoncent le psittacisme. Et surtout l'exercice quotidien avec justification explicite de la construction choisie (160) démontre parfaitement que la construction ~~est~~ vraiment ou n'est pas assimilée ? De la sorte, l'exercice de l'intelligence ne se sépare pas de celui de la mémoire. Ceci dit, avouons qu'il n'en est pas toujours ainsi: mais la faute en est au maître, qui sépare la récitation par coeur, par laquelle l'élève croit satisfaire à ce qu'on attend de lui et prouve sa bonne volonté, et l'exercice pratique, par lequel le professeur vérifie que les notions ont été comprises et sont utilisables.

On doit toujours faire appel à l'intelligence, certes, pour toute leçon apprise par coeur. Mais l'appel de l'adulte à l'intelligence de l'enfant va souvent trop loin. Du reste, rarement on aura parfaitement élucidé le sens d'un terme grammatical avant d'en faire usage (161). Si

(160) De là, dans nos Exercices latins de Cinquième (Les Éditions de l'École, Paris, 1956), de nombreux exercices précédés d'un "modèle d'explication" (comme l'explique la Préface, p. viii).

(161) "Règle essentielle: ne point user devant un débutant d'un terme technique de grammaire sans en avoir parfaitement élucidé le sens. [...] Plus les définitions initiales seront claires, précises, concrètes, plus elles seront complètes, plus la marche ultérieure des études s'accélèrera." (A. Pitou, L'enseignement des bases du latin, dans Studia, J. de Gigord, Mars 1948, fascicule pour les classes de grammaire, p. 31.) L'auteur parle ainsi des noms des cas

l'on parle d'ablatif en Sixième (et nous avons vu que le nom du cas facilite son maniement), il faut bien se résigner à en donner une notion partielle destinée à être ultérieurement complétée. On peut, sur la concordance des temps en latin, fournir de longues explications, et on le doit dans une grammaire destinée éventuellement à des études supérieures; mais l'élève de Cinquième ou de Quatrième qu'il faut exercer à la respecter est si peu capable d'en concevoir la convenance que de tels développements la lui rendent obscure au lieu de l'éclairer. Le résultat est alors paradoxal: l'élève de bonne volonté recourt à un psittacisme compensateur, ce qui est une démission de cette intelligence qu'on croyait éveiller. C'est ainsi qu'un enseignement prématurément intellectualiste tourne le dos à son but (162). Il faut, certes, expliquer ce qu'on enseigne, mais en ne fournissant que des explications accessibles à l'ensemble, ou peut-être à l'élite de la classe. Nous pensons par exemple au recours à l'étymologie pour l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire latin: qu'on fasse découvrir dès la Sixième que spes et sperare, ou timor, timere, timidus, constituent des familles de mots, c'est fort bien; mais compter dès la Cinquième sur l'étymologie pour rapprocher en un faisceau cernere, certus, crimen, ou alere, altus, delere, adulescens, ou mens, meminisse, monere, monumentum, monstrare, et des modes... Pour accepter sa formule, il faudrait remplacer "le sens" par "la portée pratique exacte de ce terme au niveau où l'on se trouve". Ensuite, il ne faut pas se faire trop d'illusions sur la valeur des définitions en grammaire; l'essentiel reste la pratique de la langue.

(162) "Il semble par moment que notre enseignement qui veut ignorer les possibilités de la psychologie enfantine, se propose de monter des mécanismes de raisonnement absurde et de fausser l'esprit." (Mme Debesse-Arviset, Enquête sur la formation de la notion d'espace géographique, dans Le Courrier de la Recherche pédagogique, Juin 1962, p. 39, publication de l'Institut pédagogique national.)

n'est pas alors efficace; nous osons même dire que c'est une anticipation malheureuse, car certains groupements étymologiques proposés en Cinquième, comme celui de cedere, accedere, decedere, discedere, incedere, concedere (c'est encore un exemple que nous n'inventons pas), produisent alors dans l'esprit un amalgame confus. Le lien étymologique ne devient efficace qu'à partir du moment où l'élève possède un premier vocabulaire et l'enrichit peu à peu, par unités de mots ajoutées, et non par l'intrusion d'une demi-douzaine d'éléments nouveaux autour du "père de famille". Et puisque cette comparaison est adoptée, n'a-t-on pas en effet l'expérience de l'embarras d'un étranger introduit dans une nombreuse famille où il doit se familiariser en quelques minutes avec une dizaine de visages de personnes également nouvelles dont les traits offrent quelque ressemblance ? Une famille de mots, dira-t-on, est une structure; et sa cohérence assure sa solidité. Cela n'est vrai que si cette structure est perçue par le sujet; dès qu'elle ne peut l'être, parce qu'elle est hors de sa portée pour le moment, elle est sans efficacité.

Les procédés mnémotechniques sont-ils à recommander ? Ce sont de pauvres moyens, ingénieux parfois, auxquels on a recours en désespoir de cause et faute de mieux. Multiplier de telles associations de hasard, ce n'est pas développer l'intelligence.

Mag (G, 13 ans 10 mois), pour retenir le sens de l'adverbe anglais far, dit: "Il faut que je pense au phare qui éclaire les bateaux au loin." Aussi, quand il doit, le surlendemain, réciter le mot, il se rappelle sa phrase, et traduit far par "au loin".

On écrit attraper et s'échapper. "On s'échappe avec ses deux pieds, dit le professeur, et on vous attrape par un pied !"

Trois conjonctions de coordination latines ne se mettent jamais en tête de la proposition qu'elles introduisent; ce sont autem, vero, enim, dont les initiales forment le mot latin ave. "Voyez comme elles sont

polies, dit le professeur avec humour: elles laissent passer quelqu'un devant elles, et disent bonjour."

Mais une véritable pédagogie de la mémoire se fonde sur une psychologie de la fonction mnésique. Nous avons vu que la condition d'un souvenir durable, c'est la perception d'une structure, le sentiment d'une cohérence entre les éléments à mémoriser, et que la réapparition du souvenir n'est pas la projection sur l'écran du conscient d'une image conservée dans l'inconscient, mais la reconstruction sur un schéma d'un tout perçu dans le passé. Nous disons "réapparition", mot très impropre: le souvenir n'est pas la réapparition dans le champ de conscience d'une image ancienne conservée, mais une image nouvelle que nous nous efforçons de créer semblable à l'ancienne. Se souvenir, c'est presque la même chose qu'imaginer (163). Ainsi s'explique une étroite relation entre la mémoire et l'imagination, moins par le fait que la mémoire nourrit l'imagination que par le fait que l'imagination est l'élément dynamique de la mémoire. Ainsi s'expliquent les déformations du souvenir: au lieu de retrouver un passé photographié, nous le reconstruisons sous l'influence de l'émotion du moment. Ainsi s'explique que le second souvenir soit parfois plus riche et même plus vrai que le premier: l'évocation des mots d'une série est, chez certains sujets, meilleure la seconde fois que la première. Se souvenir, c'est reconstruire une perception, et la perception est déjà une activité mentale qui suppose la possession d'un schème organisateur. Ainsi, ce que nous trouvons tout au fond de nous-mêmes, qu'il s'agisse de perception ou de mémoire, c'est une fonction organisatrice de tout ce que nous apporte le milieu ambiant.

(163) "Si le rappel est la restauration d'une structure, il se rapproche de la création imaginative, de l'invention logique, qui sont la construction d'une structure. Ce sont deux façons dont une partie peut "se compléter" par un tout et, dans le cas de formes fortes, elles se rapprochent singu-

C'est la possession de certains schèmes qui assurera la possession du souvenir. La difficulté pédagogique, c'est que nous savons mal de quels schèmes le sujet dispose. Il serait pourtant absurde de dire à l'élève d'apprendre de telle ou telle façon, en supposant d'emblée qu'il possède tel ou tel système de schèmes. La question est celle-ci: étant donné tel sujet, ayant tel âge, possédant tel niveau de culture, disposant de telles virtualités personnelles, sur quoi peut-on faire fond pour qu'il acquière tel système de notions, pour qu'il ne les répète pas mécaniquement, mais pour qu'il puisse s'en servir.

Si nous ne disposons pas de tests pratiques susceptibles de nous renseigner, ne nions pas cependant que la question se pose nécessairement, et que la méthode qui consiste à supposer dans l'esprit de l'élève les schèmes d'un adulte est anti-pédagogique. L'élève n'apprend donc que dans la mesure où lui-même peut construire son souvenir, donc dans la mesure où il possède les schèmes ou structures de ce souvenir. Mais, de peur de nous enfermer dans une prison, la prison de notre acquis, nos schèmes doivent être souples et s'élargir sans cesse: comment donc un système de schèmes s'enrichit-il ? Sans doute, dira-t-on, par l'opération concrète répétée et intériorisée; mais, car il faut sauvegarder la notion d'intelligence, disons que cette opération ne s'intériorise que grâce à une fonction organisatrice et créatrice de structures intérieure. C'est elle qui confère à chaque intelligence sa personnalité. Il faut donc que le pédagogue sérieux, soit par une observation fine, soit par des tests plus ou moins personnels et contrôlés, se mette à même d'en apprécier la puissance et les modalités d'action.

Mais, hélas! la métaphore d'une "conservation des souvenirs, des images", a été singulièrement nocive en pédagogie. Le cerveau est-il donc une boîte à images ? Non, certes. Mais lièrement. La mémoire s'apparente à l'intelligence."

(P. Guillaume, La psychologie de la Forme, Flammarion, Paris, 1937, p. 163.)

la métaphore n'en exerce pas moins une étrange influence sur notre système et sur nos méthodes d'enseignement. Nos programmes sont encyclopédiques: on n'aura pas la conscience tranquille si tous les pays du monde ne défilent pas un à un dans le programme de géographie de notre enseignement secondaire. On croira qu'enseigner d'impressionnantes listes de mots d'une langue étrangère sans aucune référence à la pratique réelle de la langue (et nous n'appelons pas pratique de la langue un petit exercice imaginé pour les besoins de la cause et sans écho le lendemain) mène à quelque chose: "L'élève, dit-on, retrouvera ces mots-là quand il en aura besoin..." Croit-on vraiment qu'il les retrouvera ? A la base de telles erreurs, il y a une fausse conception de la fonction mnésique. On multiplie alors en vain les collections de manuels scolaires plus rutilants les uns que les autres; en vain s'efforce-t-on en haut lieu de déterminer le vocabulaire latin utile à savoir et de choisir des exemples-types de syntaxe: c'est d'abord d'une meilleure conception de la fonction qu'on peut espérer un progrès pédagogique par une meilleure assimilation des notions présentées d'une manière conforme sans doute à des principes scientifiques propres à la matière enseignée, mais aussi et peut-être surtout respectueuse de la psychologie du sujet qu'on veut instruire.

